ISSN: 2683-2240

eutopía

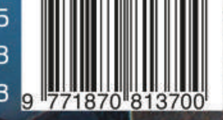
REVISTA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PARA EL BACHILLERATO







Quinta época
Año 15
Número 38
Enero - junio 2023







"LA IMPORTANCIA DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL AULA"

Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato, quinta época, año 15, número 38, enero-junio 2023. Es una publicación gratuita y semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur y Circuito Escolar s/n, Cd. de México, Tel. 5622 0025,. URL: *http://www.cch.unam.mx/comunicacion/eutopia* Correo electrónico: *eutopiacch@yahoo.com.mx* Editor responsable: Héctor Baca Espinoza. Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo del Título No. 04-2018-012617362900-203. ISSN: 2683-2240, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de éste número: Héctor Baca Espinoza, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur y Circuito Escolar s/n, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Cd. de México, Tel. 5622 0025. Fecha de última modificación enero 2023. La responsabilidad de los textos publicados en *Eutopía* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución.

Favor de dirigir correspondencia y colaboraciones a *Eutopía*, Dirección General del CCH, 1er piso, Secretaría de Comunicación Institucional, Insurgentes Sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Tel. 5622 0025
eutopiacch@yahoo.com.mx



DIRECTOR
Benjamín Barajas Sánchez

EDITOR
Héctor Baca Espinoza

EDITOR ADJUNTO
Marcos Daniel Aguilar Ojeda

COORDINACIÓN EDITORIAL
Erandy Gutiérrez García

COEDITOR
Alberto Otoniel Pavón Velázquez

EDICIÓN GRÁFICA Y EDITORIAL
María Mercedes Olvera Pacheco

CORRECCIÓN
Alberto Otoniel Pavón Velázquez
Evelyn Castro

CORRECCIÓN EN INGLÉS
Carmen Celeste Martínez Aguilar

ARTISTA VISUAL INVITADA
Daniela Tamara Tapia Luna





EDITORIAL

LA IMPORTANCIA DE LA IGUALDAD DE GÉNERO

La revista *Eutopía* presenta, en este número 38, artículos relacionados con la perpectiva de género, ya que el Colegio de Ciencias y Humanidades promueve todos los programas y acciones tendientes a generar una cultura de la igualdad de género, que favorezca la convivencia en la comunidad universitaria del CCH.

El primer texto, de los nueve que incluye este número, se titula "Hacia una igualdad de género a través del quehacer docente", de Ana Claudia Orozco, en el cual se expone cómo en la mayor parte de las instituciones de nuestro país no se incluye aún la perspectiva de género en el aula y, por ello, es indispensable implementar estrategias que eliminen las formas de violencia simbólica entre estudiantes y docentes.

Después, la maestra Hassibi Romero menciona, en su artículo "La perspectiva de género: una necesidad de formación en el Colegio", que el papel de la escuela va mucho más allá de la transmisión de conocimientos, habilidades y valores. Considera que se debe instruir para la formación orientada a la cohesión social y la consolidación de estilos de vida que incluyan la perspectiva de género, para que las y los alumnos reflexionen acerca de la situación de desigualdad y la violencia actual. En el texto se invita a docentes y estudiantes a contribuir en el establecimiento de relaciones igualitarias.

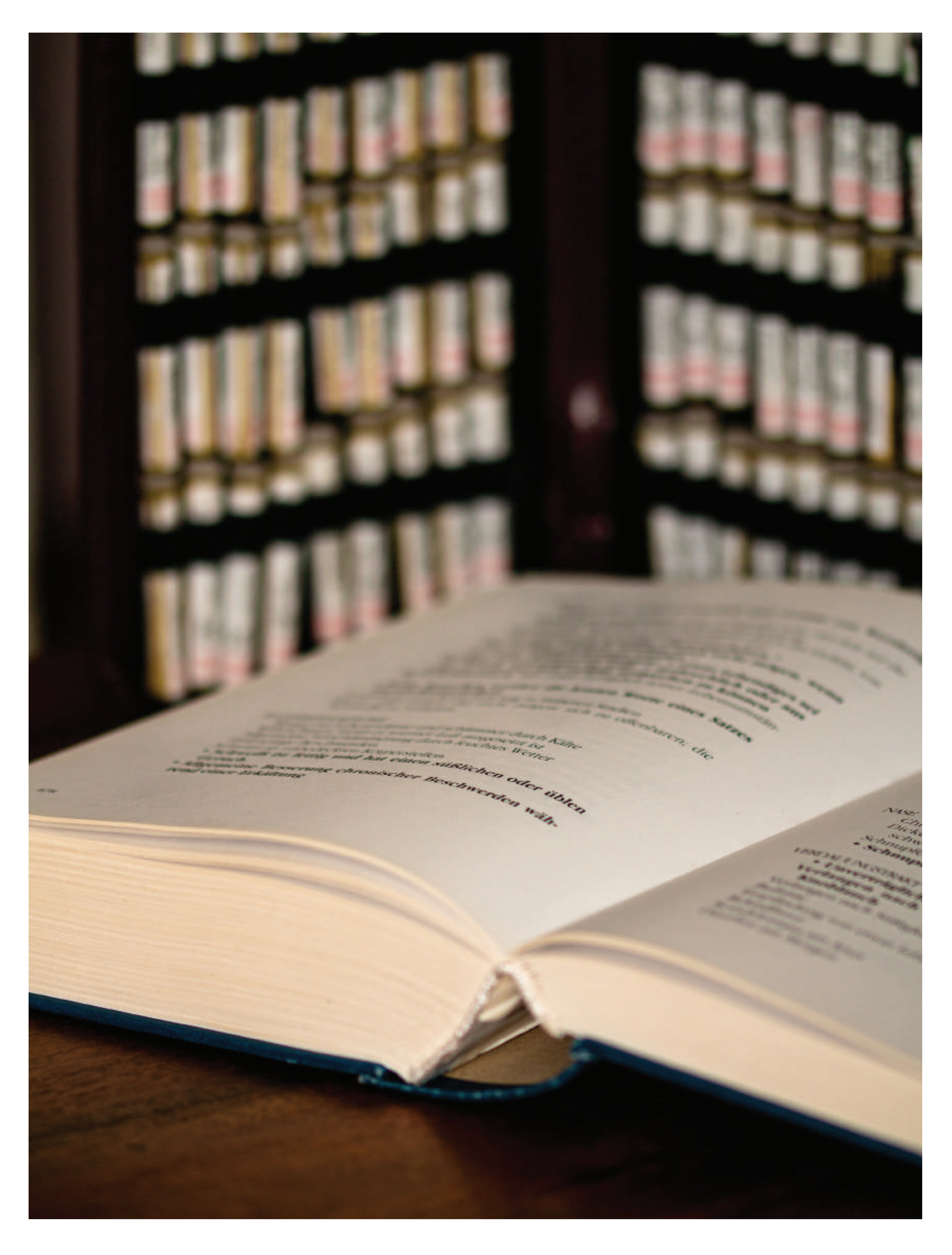
Por su parte, el profesor Fernando Martínez hace una crítica a la masculinidad hegemónica, que debe repensarse para entender que hay varias maneras de ser varón en la actualidad. En su artículo expresa que las creencias y prácticas pueden cambiar en sintonía con las nuevas masculinidades.

Por otra parte, Patricia Monroy Carreño y Mireya Monroy argumentan que una educación con perspectiva de género coadyuva a que los jóvenes puedan vivir libres de estereotipos y de esquemas arcaicos; para ello deben conocer estos temas, con el propósito de romper las prácticas que han dañado a nuestra sociedad.

Esperamos que todo el material que incluye esta edición de *Eutopía*, al lado del interesante trabajo fotográfico de Daniela Tamara Tapia Luna, contribuya para que los docentes reflexionen sobre su quehacer en el aula, y también conozcan otras acciones que se han llevado a cabo en el Colegio para construr una cultura de respeto a las diversidades, de inclusión y, sobre todo, de igualdad de derechos y oportunides para todas y todos.

DR. BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ
DIRECTOR GENERAL
DE LA ESCUELA NACIONAL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

SECCIÓN "NOSOTROS"



HACIA UNA IGUALDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DEL QUEHACER DOCENTE

TOWARDS GENDER EQUALITY THROUGH TEACHING

ANA CLAUDIA OROZCO RESÉNDIZ

Recibido: 14 de febrero de 2022
Aprobado: 1 de abril de 2022

Resumen

En este texto nos abocaremos al tema de igualdad de género, atravesado por la violencia de género, hasta llegar a la incidencia de la perspectiva de género en el aula. Para ejemplificar las aseveraciones hechas se partirá de la materia de Filosofía, donde hemos puesto en marcha las consideraciones aquí presentadas. En este sentido, cabe mencionar que este artículo es el resultado de una experiencia educativa considerada en cualquiera de sus modalidades, llámese virtual, presencial o híbrida.

Palabras clave: desigualdad social, violencia de género, violencia contra la mujer, perspectiva de género, igualdad de género.

Abstract

In this text, we will focus on the issue of gender equality, crossed by gender-based violence, until it leads to the incidence of the gender perspective in the classroom. To exemplify the assertions made, we will use the subject of Philosophy, where we have implemented the considerations presented here. In this sense, it is worth mentioning that this text is the result of an educational experience considered in its modality, be it virtual, face-to-face or hybrid.

***Keywords**: Social inequality, gender-based violence, violence against women, gender perspective, gender equality, feminism.*

INTRODUCCIÓN

El interés por realizar esta reflexión es debido a la existencia de la desigualdad social, cuyas consecuencias son obvias y se pueden apreciar en diferentes contextos. En este ensayo expondremos un aspecto que fomenta dicha desigualdad a través de la violencia de género; luego, con base en la experiencia educativa, proponemos el uso de la perspectiva de género, mismo que planteamos en la materia de Filosofía.

Nuestro objetivo radica en compartir algunos elementos de utilidad que pueden incorporarse a cualquier disciplina y podrían tener consecuencias favorables para contrarrestar la desigualdad social, en particular la que proviene de la violencia de género. No es fortuito que cada día haya más inestabilidad emocional y, en buena parte, se deba a que existe un clima de inseguridad y desconfianza que impide a las personas mantener buenas relaciones, dedicarse al cuidado de sí mismas y cultivar valores como sororidad, empatía, solidaridad, entre otros.

Es lamentable, pero aún prevalece la ausencia de la perspectiva de género en la mayor parte de las instituciones de educación de nuestro país, esto se puede apreciar en los programas de formación del personal académico y en la composición de la comunidad, en donde la presencia de mujeres es escasa y sus participaciones en la toma de poder u ocupación de altos cargos es menor.

Por dicha razón, nos sumamos a una forma de reclamo para promover la toma de conciencia, primero, sobre los problemas que nos aquejan: desigualdad social vertida especialmente en la violencia de género y, después, en el incentivo para realizar acciones afirmativas que sean de utilidad para contrarrestar estas violencias hasta lograr, en algún momento, la igualdad de género.

DESIGUALDAD SOCIAL

Dadas las circunstancias, estamos conscientes de que se requieren mecanismos que permitan identificar, analizar y cuestionar la discriminación, la desigualdad y la exclusión a partir de un enfoque teórico y político, pues para los y las docentes es una obligación hacer frente a dichas problemáticas. Por tanto, promover metodologías, estrategias didácticas y programas de estudio con perspectiva de género disminuye la violencia de género en la escuela; de lo contrario, se perpetúa la injusticia, la violencia y la violación de los derechos humanos.

La perspectiva de género se interpreta y se toma como eje rector de esta reflexión en relación con las desigualdades sociales, pues "la experiencia de la pobreza y exclusión están condicionadas por las identidades de género" (Brunet, 2018, p. 17). No obstante, las mujeres y los sujetos feminizados suelen ser las personas más afectadas.

Una parte de las causas que impulsan el incremento de esta desigualdad tiene que ver con el hecho de que vivimos en un sistema capitalista, porque hay una doble presencia condicionada por los modelos de conducta sociales considerados adecuados para cada género, que dan cuenta de la segregación de los empleos por esta causa.



Siguiendo esta línea de ideas, en la construcción del género realizada para el servicio capitalista prevalece la privación del desarrollo de la vida libre; la esfera privada corresponde a la mujer, mientras que la pública al hombre. Precisamente, ahí es donde el feminismo echa raíces y produce crítica y resistencia como frutos del cultivo de ideas profundas que cuestionan el orden social en que se vive. Criticar el género como categoría social ha sido una constante dentro de las teorías feministas, pues se han enfocado en la "observación más general sobre el modo en que el género es construido bien y funcionalmente para el sistema capitalista" (Brunet, 2008, p. 16). Así pues, la desigualdad se entiende porque hay una organización social inequitativa y no se han distribuido las labores y demás actividades en términos de justicia económica. Ahora bien, como producto de esta desigualdad tenemos la violencia contra las mujeres disfrazada como violencia de género.



El patriarcado es un orden genérico de poder basado en un modo de dominación de los varones sobre las mujeres".

El surgimiento de la categoría género presentó un cuestionamiento epistemológico hacia la realidad construida. Esto nos hace reflexionar acerca de las creencias, las formas de ser y estar que nos han sido impuestas y de las cuales conviene participar para que se mantenga cierto orden social. En este caso, lo primero que llega a nuestra consideración es la cultura patriarcal que tenemos arraigada, donde impera una serie de factores que dictan el orden de las cosas; por ejemplo, la vida privada y la vida pública, las tareas que son para cada esfera y cómo se reparten entre los géneros. El patriarcado es un orden genérico de poder basado en un modo de dominación de los varones sobre las mujeres, modo de dominación que fortalece al control capitalista; a su vez, los valores capitalistas están limitados en torno a lo que es bueno y conveniente para el patriarcado.

VIOLENCIA DE GÉNERO

Para la filósofa mexicana Graciela Hierro (1998) la violencia de género se refiere a aquella "que se deriva de la preferencia que el poder confiere al género masculino en los diversos ámbitos de la vida cotidiana" (p. 263). Esto es, la violencia de género concebida como una serie de manifestaciones guiadas por la desigualdad y la subordinación que se presenta en las relaciones de poder ejercidas especialmente por hombres. Ante esta situación, tiene mucho que ver la diferencia subjetiva de sexos, la identidad de género y la orientación sexual.

Asimismo, la definición de violencia de género es muy importante, dado que ahí se pueden ocultar intereses ideológicos, donde sobresalen actos caracterizados como agresivos, que fortalecen el orden social asimétrico. En este sentido, quienes se ven más afectadas son aquellas personas consideradas como débiles o inferiores, pues en ellas recae dicha fortaleza convirtiéndose en formas de abuso, dominación, sometimiento, entre otras. Esto provoca que haya, al menos, dos modos de actuar. Por un lado, un proceder individual, quien sufre la agresión trata de cumplir con las satisfacciones de su agresor; por el otro, desde el plano social, se reafirma la desigualdad social y se acentúa el rol que juega el agresor (Gutiérrez, 2008). Sin duda, ambos planos forman parte de lo que entrevemos como violencia normalizada, forma tan familiar que no nos es ajena a nuestra realidad.

Así pues, la violencia de género contiene una veta misógina que subsiste y articula las formas de devaluación de la mujer y los sujetos feminizados; desafortunadamente este escenario es una constante en los espacios escolares, por lo que suele ser poco percibida y, en todo caso, es cuando la nombramos de manera generalizada como violencia de género.



Los mecanismos de discriminación son variables y no son sencillos de ver”.



En consecuencia, en las escuelas es poco percibida la violencia de género, sobre todo porque se ha normalizado y se ha hecho parte de la cotidianidad, quizá por sus maneras sutiles de presentarse. Razón por la que es importante señalar algunas de las diferentes problemáticas que enfrentan las mujeres en las aulas: la segregación en la orientación vocacional a través de los estereotipos en las carreras como estos se enuncian en los programas vocacionales; la negociación de calificaciones donde prevalece un tipo de intercambio sexual; el chantaje emocional condicionando la permanencia de las alumnas en la clase; la imposición de vestuarios poco apropiados que obligan a mostrar el cuerpo de las mujeres; peticiones especiales de movimientos corporales que implican miradas lascivas e incluso tocamientos; todo lo anterior es una constante y forma parte de la violencia de género en la escuela. También se incluye la falta de reconocimiento de las identidades trans, con mayor frecuencia en espacios de la educación media superior, donde las y los jóvenes comienzan a expresar sus identidades de maneras más visibles. De modo que los mecanismos de discriminación son variables y no son sencillos de ver, pues muchas veces se encuentran envueltos en un tipo de violencia simbólica que requiere mayor atención.

En la actualidad, existe igualdad de oportunidades para que niños y niñas tengan acceso al sistema educativo, lo cual ya no representa una forma de exclusión; incluso, en algunos casos, observamos que la población femenina ha superado a la masculina. Sin embargo, aún hay muchas formas de discriminación hacia las mujeres, una de ellas es su falta de incorporación en los contenidos temáticos de los programas de estudio: “Los contenidos sexistas de los textos escolares, con los materiales didácticos, y con la relación del profesorado con sus alumnas, lo que constituye un currículo oculto que produce roles y concepciones discriminatorias de la mujer” (Flores, 2005, p. 68).

Como docentes, comprender la violencia en su diversidad implica la consideración del desenvolvimiento de las relaciones asimétricas dentro del espacio áulico. Esto es significativo porque abre las puertas a la problemática sobre la violencia de género oculta en muchos de los comportamientos y expresiones que se llevan a cabo. La estructura que habitualmente posee el modelo docente tiene las características de la racionalidad pa-



LA PERSPECTIVA DE GÉNERO ES UN ENFOQUE DE ANÁLISIS EMPLEADO EN ESTUDIOS, INVESTIGACIONES, POLÍTICAS Y PROGRAMAS.

triarcal (como es de esperarse), se desarrolla en el aula y, en general, en todo el espacio escolar. Por ello, se requiere de un giro en la práctica docente y poner de manifiesto el encubrimiento de dicha estructura, la cual forma parte de las causas de la violencia en todas sus expresiones, mismas que se reflejan en los espacios públicos.

Se trata de promover las mismas oportunidades en igualdad de condiciones a través de diferentes planificaciones académicas, tanto en el aula como en los distintos espacios. Por eso se recomienda la detección de estrategias didácticas supuestamente elaboradas con perspectiva de género, pero que guardan silencios epistemológicos, esto se puede observar con la omisión de las mujeres intelectuales tanto en programas indicativos como en los operativos, incluso en el proyecto educativo del Estado. Con ello, se busca lograr la igualdad entre los sexos y desmitificar las falsas creencias, como la que sugiere que las mujeres son menos inteligentes o capaces.

El alcance de la igualdad de género en la escuela es la meta principal. Una posibilidad consiste en el rediseño de los contenidos temáticos de todas las materias, cuyas estrategias didácticas empleadas estén elaboradas con la perspectiva de género como instrumento metodológico atravesado por un feminismo emancipador. Para que esto se logre, insistimos, es necesaria la revisión profunda y cuidadosa de ciertas categorías imprescindibles dentro del análisis pedagógico y su utilidad en el desarrollo de las temáticas tratadas en cada disciplina, que de hecho ya existen en los programas de estudio vigentes, por ejemplo, redimensionar la categoría mujer, qué se entiende por ella; dotar de sentido los significados simbólicos en la vida cotidiana, que suelen contener atisbos de violencia. Para ello se necesita una valoración social a través del enfoque ético.

En términos generales, la violencia de género realmente se entiende como violencia contra las mujeres, producto de una práctica de poder ejercida con el afán de resguardar cierto orden social guiado por una racionalidad patriarcal. Se perciben actos como el hostigamiento, el maltrato físico, la violación, la persecución con peticiones molestas e insistentes, la manipulación psicológica, la agresión verbal, la negligencia, el ciberbullying, entre otros; este conjunto de prácticas nocivas contra la mujer es y seguirá siendo formas de dominio sobre ellas:

> El problema al cual tenemos que hacer frente actualmente, y que en un futuro cercano se resolverá, es cómo ser una misma al tiempo que una unidad con los demás, sentirse unida profundamente con todos los seres humanos y aún así mantener nuestras propias cualidades características. (Goldman, 2010, p. 83).

Siguiendo las recomendaciones de Emma Goldman (2010), procuremos entender a las demás personas, a nuestros semejantes. Ahí está la clave de comprensión de la organización social con base en justicia social: “es suficiente con entender a nuestros semejantes” (p. 83). Para llevar estas recomendaciones al espacio áulico, tomamos como punto de partida un instrumento de interés y utilidad, desde la perspectiva de género, cuya atención la daremos en el siguiente apartado.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SU IMPACTO EN EL CURRÍCULO

Ahora bien, nos preguntamos qué implica el uso de la perspectiva de género en el quehacer docente, inquietud que trataremos de responder. La perspectiva de género es un

recurso que se ha empleado como método para identificar y denunciar las maneras en las que se construye y piensa la identidad sexual, implica un enfoque de análisis en los casos examinados, reflexiones o trabajos de investigación utilizados, donde haya un reconocimiento a la diversidad sexual.

Marta Lamas (1996) señala que hablar de género no se refiere a mujeres únicamente. Hablar de género para referirse a mujeres o a la lucha feminista trae como consecuencia un menosprecio o resta importancia a los distintos feminismos que hay. Sin embargo, dada la clara desigualdad entre hombres y mujeres, la perspectiva de género requerida tiene entre "sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres" (Lagarde, 2009, p. 13).

Asimismo, la perspectiva de género es un enfoque de análisis empleado en estudios, investigaciones, políticas y programas que implica reconocer las atribuciones y representaciones sociales que se construyen, tomando como referencia las diferencias sexuales entre hombres y mujeres.

En este sentido, el ejercicio docente implica una preparación constante en la disciplina desempeñada, la actualización de conocimientos y habilidades. Al respecto, Augusto Salazar Bondy (1967) señala que "es un hecho que la carencia de las cualidades propias del especialista en el magisterio filosófico provoca el más completo fracaso de la enseñanza" (p. 47). Por ello, es importante el reconocimiento de las formas de ser y actuar como parte de la formación que se le otorga al alumnado, en este caso, la actualización docente implica que balanceemos la carga referencial en nuestro currículo. De modo que enfocar la participación de los docentes dentro de las actividades cotidianas en relación con la perspectiva de género es una tarea urgente y necesaria, pues se ha vuelto un instrumento de vital importancia en nuestras prácticas escolares.

En el campo escolar conviene implementar la perspectiva de género porque surge como resultado del feminismo(s) planteado desde la academia, es un instrumento atravesado por el conjunto de factores que forman parte de la violencia de género cotidiana. Lagarde (2008) explica que la perspectiva de género se desarrolla con "una visión crítica, explicativa, y alternativa de lo que acontece en el orden de géneros" (p. 15). Se trata de un componente que suma al movimiento social emancipador, pues desde el espacio áulico es posible marcar la diferencia; también se puede interpretar como una inversión social. El feminismo que sostiene esta propuesta es entendido como una lucha contra la discriminación sexual y tiene como base el cuestionamiento constante al patriarcado, cuyo análisis y crítica requiere hacerse mediante su organización social.

Por tanto, "la invisibilización sistemática de las mujeres, pasada y presente, no es ni una sospecha ni una omisión 'accidental', sino una realidad 'sustancial' que se legitima desde el ideario patriarcal" (Bach, 2015, p. 181), cuyas intenciones descansan en la forma de dominación desde el aparato ideológico.

Esta propuesta se enfoca en el problema de la ausencia de las mujeres en la enseñanza de la filosofía, por lo que nos interesa visibilizar este punto, una problemática común donde se excluye intencionalmente a la mujer del quehacer filosófico, al menos, académico. En este caso centramos dicho problema en un aspecto específico: la historia de la filosofía como generadora de estructura de creencias y construcción de conocimientos y saberes.

UN CASO ESPECÍFICO: EL ESTUDIO DE LA FILOSOFÍA

En filosofía, el tema de la perspectiva de género no es visible, incluso, puede no ser relevante a la hora de que se proponga, esto porque muchas veces las problemáticas filosóficas se remiten a la abstracción. Sin embargo, en términos epistemológicos, por ejemplo, este tema es de gran interés (Bach, 2015).

La ausencia del otro en el caso de la invisibilidad de la mujer en los enfoques didácticos, en las referencias teóricas a la hora de llevar a cabo nuestra práctica docente es muestra palpable de violencia epistemológica. El silencio



El silencio epistemológico lo vemos en la omisión de las mujeres filósofas".

epistemológico lo vemos en la omisión de las mujeres filósofas, por ejemplo, en diversos manuales de historia de la filosofía. Sin embargo, esto no es exclusivo de la filosofía, igualmente sucede en la ciencia y, en general, en cualquier área del conocimiento.

El estudio de la filosofía es de tal importancia que requiere atención especial dentro de la formación básica del nivel medio superior, pues es una disciplina que acompañará al estudiante durante toda su vida. Como docente del Área Histórico-Social es importante enfocar la utilidad de la filosofía para la vida y cómo se integra en las actividades de la vida cotidiana de todo individuo.

Se filosofa en el mundo sobre aquello que nos rodea. De manera inevitable forma parte de la reflexión sobre nuestro estar en el mundo, "lo que los mantiene en ella es el tipo de problemas que abordan, el modo de abordarlos y la inquietud que, frente a las creencias aceptadas, siembran sus respuestas" (Sánchez, 1993, p. 13).

Problematizar es poner en duda, cuestionarse aquellos asuntos que nos implican como seres humanos. Las relaciones entre seres humanos con el mundo, o sea la naturaleza y todo aquello que forma parte del mundo de la vida. Adolfo Sánchez Vázquez (1993) comenta que se trata de una actividad interesada y dentro de la intención es donde está acuñada la ideología que la acompaña. Esto es, la filosofía también cumple una función ideológica: "Como actividad interesada tiene siempre cierto componente ideológico" (Sánchez Vázquez, 1993, p. 15).

De este modo, la filosofía es una actividad racional, a la cual no es posible evitar, que se aborda en su forma histórica. Pongamos un ejemplo, la ausencia de las mujeres filósofas en el relato de esta historia; sin duda alguna, esto responde a la racionalidad patriarcal que conforme al paso del tiempo se ha puesto cada vez más en resistencia.



La mujer es considerada como un elemento más pero no en el sentido de su desarrollo personal o de su preocupación, sino como aquel que subyace para que el proyecto político sea de eficacia; para que tenga éxito el Estado se requiere que sea la "clase" superior la que comande, en este caso los varones. En términos generales, a los historiadores de la filosofía no les interesó la situación de la mujer, sólo se preocuparon por destacar las contribuciones de sus pares masculinos, por detentar el poder a través de sus filosofías. Para la mujer sugirieron, las más de las veces, una educación doméstica, porque ella permitiría el despliegue del varón en su actividad social.

Usted, lector o lectora, que tiene en sus manos este texto, se le invita a difundir las visiones filosóficas elaboradas por mujeres, igualmente valiosas como las de otros, pues hallamos una carencia evidente en las diferentes expresiones en las que se presenta la historia de la filosofía. Debido a esto, nuestra intención es colaborar

en la difusión de dichas producciones, en las cuales pondremos al alcance de los estudiantes que deseen ampliar su marco de reflexión e incluir a más personajes femeninos dentro de sus reflexiones cotidianas.

CONCLUSIONES

Sabemos que hay mucho por hacer, pero enfocar el problema y tomar conciencia de él ya es un paso significativo para cambiar el rumbo de nuestras reflexiones filosóficas, pues uno de los factores que nos interesa cultivar en los estudiantes es la ciudadanía, por lo que se requiere reforzar los principios y valores que coadyuvan en la tarea formativa de los futuros ciudadanos. En este sentido, tratar la diversidad de aportes filosóficos, donde no sólo predominen las filosofías generadas por varones, implica la ampliación de horizontes de reflexión que permite la formación integral de los seres humanos. Conocer una filosofía implica el conocimiento de una sociedad, está implícito el compromiso para comprender el contexto, pues es ahí donde están presentes los problemas que desembocan en la construcción de un pensamiento profundo preocupado por las circunstancias. Sin embargo, cabe la posibilidad de que haya quienes no estén al pendiente sobre su realidad social.

Como se puede observar, se requiere eliminar la violencia de género de todos los espacios, tanto en lo público como en lo privado. Frente a la multiplicidad de maneras en las que se practica la violencia de género hallamos un terreno hostil. Insistimos en que es urgente implementar estrategias que eliminen las formas de violencia simbólica y epistémica que subyacen tanto en estudiantes como en docentes, sobre todo en aquellos que están en plena etapa de formación profesional, porque es ahí donde descansa la violencia contra las mujeres, presente como violencia de género.

Finalmente, estamos conscientes de que esta ardua labor no es tarea de una persona, sino de un equipo interdisciplinario crítico de la estructura de las instituciones, posicionando la producción de conocimientos de la academia feminista. Esto implica una red de apoyo mediante la solidaridad y sororidad feminista de norte a sur, pues esto también forma parte de la crítica al colonialismo interno que aún prevalece en la sociedad mexicana, y por extensión, de nuestra América.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bach, A. M. (2015). Para una didáctica con perspectiva de género. Buenos Aires: Miño y Dávila-UNSAM.

Brunet, I. (2008). “La perspectiva de género”. Barataria. Castellano-Manchega de Ciencias Sociales, núm. 9, pp. 15-36.

Flores, R. (2005). “Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida”. Revista Iberoamericana de Educación, núm. 38, pp. 67-86.

Goldman, E. (2010). *La palabra como arma*. Buenos Aires: Terramar.

Gutiérrez, G. (1 de abril, 2008). “Violencia sexista. De la violencia simbólica a la violencia radical”. Debate Feminista, núm. 37.

Hierro, G. (1998). “La violencia de género”. En A. Sánchez Vázquez (ed.), *El mundo de la violencia*. [pp. 263-273]. México: FFYL/UNAM-FCE.

Lagarde, M. (2009). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. México: Siglo XXI.

Lamas, M. (enero-marzo, 1996). “La perspectiva de género”. La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE, núm. 8. Recuperado de: https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf

----- (2013). “La antropología feminista y la categoría de género”. En M. Lamas (comp.), El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual. [pp. 97-125]. México: PUEG/UNAM-Migue Ángel Porrúa.

Salazar, A. (1967). Didáctica de la filosofía. Lima: Editorial Universo.

Sánchez, V. A. (1983). Sobre filosofía y marxismo. Vol. 8. Puebla: Ediciones de la Universidad Autónoma de Puebla.

Sánchez, V. A. (1993). “La filosofía sin más ni menos”. Theoría. Revista del Colegio de Filosofía, núm. 1, pp. 13-24.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO UNA NECESIDAD DE FORMACIÓN EN EL COLEGIO

THE GENDER PERSPECTIVE: A NEED FOR TRAINING AT SCHOOL

HASSIBI YESENIA ROMERO PAZOS
Recibido: 11 de febrero de 2022
Aprobado: 7 de abril de 2022

Resumen
Por mucho tiempo nos hemos cuestionado: ¿cuál es la función de la escuela? y ¿qué debemos de enseñar?, y de este modo se ha tenido la idea errónea de que la escuela sólo forma a los futuros trabajadores.

Pues si sólo consideramos estos conceptos empresariales, podríamos perder valores de la educación como aprendizaje, motivación y placer, pero analizando la realidad actual del aprendizaje, vemos que la educación se ha enfocado en satisfacer las competencias laborales, girando todo en torno a lo que el campo laboral necesita y no hacia lo que la sociedad requiere.

Ante los cambios acelerados de nuestras estructuras sociales, nuestra forma de pensar y de relacionarnos, nos hemos visto inmersos en una serie de problemáticas. ¿Qué papel tiene la escuela? Pues el reto de la escuela actual va más allá de la transmisión de conocimientos, valores y habilidades, la formación de ésta debe ir dirigida a la búsqueda de la instrucción de ciudadanos que se puedan incorporar a la vida social y laboral.

Así, su función es atender el proceso de socialización que garantiza la reproducción social y cultural como supervivencia de la sociedad y se debe llegar a una humanización de la misma, que busca el cambio y la transformación, generando un conocimiento de los alumnos en su individualidad.

Es decir, la formación educativa debe apuntar para dotar a los estudiantes de competencias que incrementen la productividad y competitividad, pero debe apuntar también a una formación de calidad orientada a la cohesión social y consolidación de estilos de vida personales, sociales y políticos que guíen a la participación ciudadana (Martínez y Esteban, 2005).

Sin embargo, al analizar los currículos, el papel de las instituciones educativas y la formación de docentes vemos una alta resistencia a instruir alumnos críticos, capaces de identificar y cuestionar la desigualdad y sobre todo capaces de ser agentes de cambio.

Palabras clave: Educación, perspectiva de género, desigualdad, formación.

Abstract

For a long time, we have questioned what the function of the school is and what we should teach. In this way, for a long time, there has been the erroneous idea that the school only trains future workers.

Well, suppose we only consider these business concepts. In that case, we can lose education values such as learning, motivation, and pleasure. However, analyzing the current reality of learning, we see that education has focused on satisfying job skills, turning everything around what companies need and not what society requires.

Given the accelerated changes in our social structures, our way of thinking, and relating, we have been immersed in our problems. What role does the school play?

Because the challenge of the current school goes beyond the transmission of knowledge, values, and skills, the training of the school must be aimed at the search for citizens who can be incorporated into social and work life.

Thus, the function of the school is to attend to the socialization process that guarantees social and cultural reproduction as a survival of society and must reach a humanization of the school that seeks change and transformation, provoking an understanding of the students in their individuality.

In other words, educational training must provide students with skills that increase productivity and competitiveness. However, it must also aim at quality training, social cohesion, and the consolidation of personal, social, and political lifestyles that guide citizen participation (Martínez and Esteban, 2005).

However, when analyzing the curricula, the role of schools, and teacher training, we see a high resistance to forming critical students capable of identifying and questioning inequality and above all, capable of being agents of change.

Keywords: *Education, gender perspective, inequality, training.*

Vivimos en una sociedad de estructuras sociales. Desde que el humano nace es considerado un ente social, esto se debe a que es capaz de convivir en sociedad con otras personas que contribuyen a la formación de la identidad y de la personalidad. Como consecuencia de este proceso, la gente tiende a hacer propios una serie de valores o costumbres que son típicos de la cultura o sociedad en la que viven (Lozano, 2018).

Desde el principio, una persona está inmersa en un proceso de socialización que permite la construcción de su identidad y de las relaciones con las personas y de la interacción con el mundo. Nuestra sociedad transmite de generación en generación un modelo de socialización que perpetúa la cultura sexista, transmitida a través de valores, creencias, mitos y estereotipos determinantes de los roles de género, basada en agentes como la familia, la escuela, las amistades, los medios de comunicación, los juegos, la comunidad, entre otros (Hernández *et al.*, 2018).

La escuela es el agente de socialización formal más influyente en la infancia, ya que es el primer contacto de niños y niñas con el mundo exterior, puesto que hasta ese momento sólo habían estado en relación con la familia. Los centros escolares son considerados como grandes transmisores de conocimientos, pero también efectúan una importante transmisión de valores y reglas (Lozano, 2018).

Dentro de esta difusión de valores y reglas la escuela, desafortunadente, no se exime de transmitir tratos de desigualdad y violencia, al contrario, ha reforzado y comunicado estas formas de comportamiento y estructura social; en contraparte, desde los años setenta se ha presenciado una fuerte resistencia a incorporar la percepción de género. Rius (2013) nos dice que aunque niños y niñas han estudiado juntos la escuela, no los tratan por igual ni conceden la misma importancia al saber de ellos que de ellas; una dinámica sexista. Son más las escuelas que mantienen



reconocer la consecuente discriminación —no necesariamente intencional— de la que son objeto, y las desigualdades en las oportunidades que tienen unas y otros en sus trayectorias académicas, de estudio y laborales (Buquet, 2011).

Según Martínez (2012), en la Universidad Nacional Autónoma de México se ha podido constatar la creciente presencia femenina en prácticamente todos los niveles analizados, esto no es homogéneo y se ha dado, sobre todo, en las categorías inferiores del escalafón o en las de un menor reconocimiento; se muestra una inferioridad numérica de las mujeres en ciencia y tecnología en los diversos niveles educativos y profesionales y se tiene un margen amplio de la existencia de un "techo de cristal", el cual mantiene a las mujeres alejadas de los puestos de mayor poder, prestigio y responsabilidad.

Como bien se señala, en la UNAM hay un incremento sostenido de participación de las mujeres, pero no un crecimiento equilibrado de la población femenina en relación con los distintos nombramientos y el ordenamiento social, pues el género persiste como criterio diferenciador de poder en las universidades, generando distribuciones desiguales de las académicas dentro de nombramientos, estímulos, reconocimientos; las universidades no están dirigidas por mujeres, ni son ellas las que están en los cargos en donde se toman las decisiones importantes. Los hombres ocupan las posiciones de mayor prestigio y poder, aunque la mayor parte de los miembros del grupo sean mujeres (Buquet, *et. al.*, 2013).

Además, el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) (2010) aplicó encuestas al personal académico, las cuales muestran reiteradamente el impacto de las responsabilidades domésticas sobre el ámbito laboral, principalmente en las mujeres académicas. Según los resultados, las mujeres invierten más tiempo que los hombres en labores domésticas como la preparación de alimentos, cuidado de la ropa y labores de limpieza. Esto afecta de manera directa a muchas

una educación con un claro predominio de lo masculino y poca presencia de las mujeres tanto en los contenidos académicos como en las enseñanzas que no se ven pero se aprenden, pues considera que en la mayoría de instituciones educativas se siguen unos programas muy antiguos y alejados del aprendizaje de la igualdad entre hombres y mujeres, y reforzando el predominio de lo masculino y la invisibilización de las mujeres.

Es claro que ambos géneros participan de manera diferenciada en el aula, relación que tiene que ver con los modos en que se dispone el comportamiento aceptado y las expectativas; a diario poseemos y recreamos una cultura con poderosos rasgos sexistas que pueblan nuestro lenguaje y habla, los cuales llegan a afectar la vida y el desarrollo de todas las personas, en especial a las mujeres; nuestras conductas, acciones y actitudes se permean por estereotipos y se asumen posiciones claramente sexistas, con plena conciencia de los hechos (Martínez, 2012).

A partir de las investigaciones orientadas a conocer las condiciones en las que mujeres y hombres desarrollan sus actividades académicas y profesionales, las instituciones educativas deben reconocer los obstáculos y desventajas a las que se enfrentan las mujeres (académicas, trabajadoras y estudiantes) a causa de factores como la desigualdad acumulada históricamente, la doble jornada o los estereotipos de género; además, también

académicas y las pone en desventaja frente a sus colegas varones.

La estructura institucional y el currículum formal revelan muchos de los prejuicios a través de los cuales se legitiman ideas y concepciones, pero es a través del currículum oculto de género (Iovering y Sierra, 2009) que se establecen las estructuras lógicas con las que se ordenan e interpretan los conocimientos, y se imponen y legitiman jerarquías y condiciones de discriminación, desigualdad, subvaloración, violencia, negación e invisibilización de las mujeres.

Considerando lo anterior, vemos que estamos frente a un problema social, cultural, político y educativo en cuyo transfondo está la desigualdad que hemos normalizado y, por ende, invisibilizado en todas las esferas sociales, condición que pone en desventaja a la figura femenina.

El plantel Azcapotzalco del Colegio de Ciencias y Humanidades no queda al margen de la inequidad de género, donde las alumnas eligen carreras profesionales influenciadas por estereotipos de género; en el currículum escolar formal no hay alguna asignatura que involucre cuestiones de género, la infraestructura no es acorde para atender cuestiones de género y los currículums ocultos invisibilizan a la mujer; no hay políticas que erradiquen la violencia de género y las cifras de denuncias por violencia de género van en incremento.

Esta situación de desventaja generada por las brechas de desigualdad de género trae consigo problemas como violencia, denigración y discriminación que afectan a toda la sociedad, por lo que es necesario empezar a tomar acciones que garanticen el acceso de las mujeres a derechos, oportunidades, pero, sobre todo, a espacios igualitarios y de respeto (Lamas, s/f).

Por esta razón, es importante que la educación sea un pilar fundamental para generar estas transformaciones que permitan construir relaciones igualitarias, de respeto, armonía y convivencia entre mujeres, hombres-mujeres y las diferentes diversidades.

Con este fin, el Colegio de Ciencias y Humanidades (2020) refiere que la equidad de género y la violencia contra las mujeres son problemas históricos que han afectado a todos los mexicanos; es un lastre que se debe combatir con la actualización de la legislación en la materia, la aplicación oportuna de las sanciones a los infractores, la regulación, creación o fortalecimiento de los órganos para combatirla, y el desarrollo de una serie de programas académicos que nos permitan reflexión y concientización sobre dichas prácticas.



La estructura institucional y el currículum formal revelan muchos de los prejuicios a través de los cuales se legitiman ideas y concepciones".

Es importante la realización de investigaciones con perspectiva de género, ya que son el sustento científico para diseñar y promover programas y políticas a favor de la equidad de género, pero, sobre todo, incluir en la formación de los estudiantes la perspectiva de género y que los docentes transformen sus prácticas educativas, pues a partir de ésta se desenmascaran las desigualdades, poniendo de manifiesto las razones en las que se sostienen.

Así, los espacios de género en las universidades han sido el lugar más importante para la generación de un conocimiento crítico sobre las distintas formas de desigualdad social entre los sexos; sin embargo, debe hacerse notar que la construcción de estos espacios ha sido ardua y difícil, y ha estado sometida a una serie de obstáculos que ponen de manifiesto las resistencias para incorporar esta visión científica en el análisis con perspectiva de género, pues no ha habido una disposición institucional para que las nuevas generaciones cuenten con los elementos críticos otorgados por los estudios de género (Buquet, 2011).

De este modo, se observa que la escuela cumple un rol significativo por ser una salida viable de transformación de las condicio-



La escuela, bajo la formación de perspectiva de género, busca formar individuos con conocimientos, fundamentalmente en valores y actitudes".

nes desiguales y de la violencia que sustenta la sociedad; también exige que la escuela se analice a sí misma y a las violencias estructurales del sistema educativo, para erradicarlas. Esto exige a los docentes una formación, pero sobre todo una deconstrucción, pues, ¿cómo se puede educar a los alumnos en su formación ciudadana si nosotros no nos hemos transformado? (Fernández, 2008).

Para generar esta transformación es necesario que el sistema educativo forme personas críticas, deliberantes, creativas y pensantes; contribuyendo a la formación de ciudadanos frente a la sociedad en la cual desarrollan sus vidas. Sin olvidar que la educación procura instruir ciudadanos responsables, éticos y democráticos que puedan promover cambios sociales en búsqueda de la resolución de las problemáticas de su entorno, en la búsqueda de una mejor calidad de vida (Castro y Rodríguez, 2012).

Así, la escuela, bajo la formación de perspectiva de género, busca formar individuos con conocimientos, fundamentalmente en valores y actitudes, que les permitan incorporarse a la sociedad de tal modo que convivan y participen en su comunidad para construir espacios igualitarios y solidarios, libres de violencia.

Lagarde (2012) señala que reconocerse como ciudadanas conlleva pactar, hacer acuerdos para definir y posicionar en el interés público una agenda que reivindique los derechos humanos de las mujeres, que abra la posibilidad de incidir en la definición de las políticas públicas para el adelanto de las mujeres y el desarrollo humano sustentable con igualdad entre mujeres y hombres.

Este cambio ciudadano transformará la estructura social de las relaciones, propiciando la igualdad y aceptación de las diversidades, estas acciones necesitan cambios de pensamientos, acciones y actitudes y éstos deben permitir la participación en diferentes espacios, el reconocimiento de derechos, oportunidades, aportaciones y capacidades a lo femenino, y también se requiere de deconstrucciones de los deber ser masculinos, roles, privilegios y creencias y construcciones de estas nuevas formas de ser hombre; con ello, permitiendo avances hacia la construcción de relaciones basadas en igualdad, justicia y convivencia.

Por consiguiente, se exige una participación activa y social de nuestros estudiantes, donde partan de conocerse e identificarse como individuos de derecho y de diversidad,



contribuyendo, a partir de su participación, en los logros en la comunidad, en lo político, lo público y lo privado, dando voz a las necesidades de ésta, de la sociedad y de sí mismos, siendo así sujetos de cambio que erradiquen la desigualdad y la violencia.

Además, debemos formar ciudadanos que sean partícipes en lo individual y social, enseñando que son sujetos de deber y responsabilidad, y todo esto los vaya dotando de herramientas para ofrecer servicio a su comunidad.

Cabe mencionar que esto nos exige una formación constante y cambios acelerados en la misma, pero, sobre todo, en actitudes como sujetos de cultura, donde seamos capaces de transmitir esos valores y actitudes a nuestros estudiantes, recordando que el aprendizaje se da a partir de estas relaciones personales que se dan en el contexto escolar.

La finalidad de fortalecer la ciudadanía con una perspectiva de género desde el ámbito educativo consiste en informar y reflexionar la situación de desigualdad y violencia que se vive actualmente; sensibilizar a los hombres ante la problemática que se vive; así como evidenciar que pueden ser partícipes en la búsqueda de un trato digno e igualitario hacia las mujeres, generar espacios de relación igualitaria, abrir espacios de participación igualitaria, generar políticas públicas encaminadas a cubrir las necesidades y demandas del sector discriminado.

De modo que la educación juega un papel muy importante en estas transformaciones sociales y es una instancia de mucha repercusión en la sociedad, siendo una vía eficaz para formar ciudadanos de cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buquet, A. (2011). "Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos". *Perfiles educativos*, vol. 33, pp. 211-225.

Buquet, A., Cooper, J. A. y Moreno, H. (2013). Interferencias, pausas y retrasos: la carrera académica de las mujeres. En *Intrusas en la Universidad.* México: PUEG/IISUE/UNAM.

Castro, M. y Rodríguez, A. (2012). "Pensar la educación ciudadana en el México de hoy". *Perfiles educativos*, vol. 34, pp. 129-141.

CCH. (2020). Modelo educativo. Consultado el 17 de junio de 2021. Recuperado de: *https://www.cch.unam.mx/modelo*

Fernández, J. (2008). "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: controversias en torno a una asignatura (o entre ética pública y ética privada)". *Transatlántica de la Educación,* vol. IV.

Hernández, C., Cacho, R., González, I., Herrera, E. y Ramírez, J. (2018). Agentes socializadores. En *Guía de buen trato y prevención de la violencia de género protocolo de actuación en el ámbito educativo*. [pp. 19-20]. España: Junta de Andalucía.

Iovering, A. y Sierra, G. (2009). "El currículum oculto de género". *Revista Educar.*

Lagarde, M. (2012). "La política feminista de la sororidad", Sin género de dudas [Video]. Recuperado de: *http://singenerodedudas.com/blog/sororidad-una-politica-para-liberarnos-de-la-misoginia/*

——— (s/f). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Porrúa.

Lozano, M. (2018). *Los roles de género en la etapa de educación infantil: educar para la igualdad*. Trabajo final de grado en maestría. España: Universidad Jaume I.

Martínez, D. (2012). "El género y la concepción de la educación". En *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. [pp. 13-20]. Guadalajara: Centro de Estudios de Género/UdeG.

Martínez, J. (2012). "Diferencias en la situación de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía". En *Equidad y género en la UNAM: un diagnóstico* [digital]. [p. 13]. México: Instituto Mexicano de Orientación y Evaluación Educativa.

PUEG. (2010). *Diagnóstico de la situación de mujeres y hombres por dependencia. Instituto de Matemáticas de la UNAM*. México: PUEG/UNAM-CONACYT.

Rius, M. (2013). Desigualdad en las aulas. *La Vanguardia*. Recuperado de: *https://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20131108/54393123779/desigualdad-en-las-aulas.html*

COMUNICACIÓN, GÉNERO Y MASCULINIDAD

COMMUNICATION, GENDER AND **MASCULINITY**

FERNANDO MARTÍNEZ VÁZQUEZ

Recibido: 3 de febrero de 2022
Aprobado: 6 de abril de 2022

Resumen

El presente texto expone algunas ideas acerca de la masculinidad y la masculinidad hegemónica, su relación con el lenguaje, la comunicación y sus posibilidades de enseñanza en el aula.

Palabras clave: masculinidad, masculinidad hegemónica, lenguaje, comunicación.

Abstract

The following text discusses masculinity and hegemonic masculinity, its relation with language, communication, and its teaching possibilities.

Keywords: *masculinity, hegemonic masculinity, language, communication.*

Un europeo —dice— tiene la ciencia, el arte,
la técnica, etcétera, etcétera;
aquí no tenemos nada de esto,
pero... somos muy hombres.

Samuel Ramos, *El perfil del hombre y la cultura en México*

INTRODUCCIÓN

La comunicación es la práctica esencial de la interacción humana, es la acción social que permite la construcción de acuerdos y la difusión del conocimiento. A través del desarrollo del lenguaje es como se construyó la cultura y la sociedad. La comunicación es una matriz, un campo de conocimiento desde el cual se pueden analizar diversos fenómenos sociales, como lo son el género y la masculinidad.

La masculinidad es una categoría central de análisis en la formación del estudiante de nivel medio superior y superior, pues ella le permite reflexionar acerca de sí mismo y del otro, así como de las implicaciones que tiene dicha condición en situaciones como la violencia contra mujeres, niñas y niños, la violencia entre hombres, los crímenes de odio, las muertes de hombres por enfermedades curables y las situaciones cotidianas —pero igualmente importantes—, como la expresión de sentimientos y las paternidades responsables y amorosas.

En este texto se aborda la masculinidad y la masculinidad hegemónica desde la comunicación. Al final, se plantean algunas propuestas de cómo incorporar dichas categorías a la enseñanza de la comunicación en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

EL GÉNERO

Te he mandado que seas fuerte y valiente.
No tengas, pues, miedo ni te acobardes,
porque el Señor tu Dios estará contigo
dondequiera que vayas.
Josué 1: 9

El género, como categoría social, está compuesto por un conjunto de elementos constitutivos de las relaciones sociales: signos, símbolos, rituales, prácticas, normas, instituciones, formas de organización, procesos identitarios y de subjetivación que se basan en las diferencias entre los sexos. El género es una matriz desde la que se ejerce el poder, se significan los cuerpos, las vidas y los vínculos que establecen los individuos, y la masculinidad es una forma en la que se expresa el género.

La masculinidad está compuesta por un conjunto de significados atribuidos socialmente a los hombres en un momento histórico y en un espacio geográfico, por lo que está en permanente transformación.

En un primer acercamiento conceptual, se entenderá por masculinidad lo que define el deber social de un hombre caracterizado por comportamientos, representaciones, prácticas y subjetividades que están basadas en un modelo que define el pensar, actuar y sentir de lo que significa ser varones, así como el papel que ocupan en la sociedad y el tipo de interrelación que deben tener con las mujeres a partir de la asignación de roles como padres, trabajadores, proveedores, jefes de hogar o líderes (Godínez, 2019, p. 43).

Ésta implica una forma de entender la realidad, un modo de guiar el comportamiento a partir de convenciones y acuerdos que tienen un impacto en los cuerpos, las subjetividades, las prácticas y las relaciones sociales. Los hombres se ubican dentro de un sistema de género, un sistema de ideologías, identidades, relaciones androcentristas y heterosexistas.

MASCULINIDADES HEGEMÓNICAS

En la sala de un hospital, a las 9:43, nació Simón,
es el verano del 56, el orgullo de don Andrés,
por ser varón...
Fue criado como los demás, con mano dura,
con severidad, nunca opinó
cuando crezcas vas a estudiar,
la misma vaina que tu papá, óyelo bien,
tendrás que ser, un gran varón...
El gran varón, Omar Alfanno

La masculinidad hegemónica[1] está compuesta por discursos dominantes que legitiman una forma de entender el ser hombre y aceptan como *naturales* o *normales* valores, creencias, prácticas, signos y símbolos a través de las cuales los varones (y también las mujeres) socializan y construyen sus subjetividades e historias personales. Estos discursos se reproducen a través de las instituciones sociales como la familia, la escuela, la iglesia y los medios de comunicación masiva.

Ésta se relaciona, principal e históricamente, con un modelo de hombre blanco, de clase media o alta, joven, heterosexual, valiente, agresivo, con poder y éxito. Los discursos hegemónicos de la masculinidad excluyen, desacreditan, minimizan y descalifican las formas, rasgos, actitudes, comportamientos o gustos que no cumplen con las características señaladas, como la homosexualidad, la sensibilidad, la expresión de afectos y el ejercer oficios o prácticas que se han considerado históricamente como no masculinos[2].



La comunicación es la práctica esencial de la interacción humana".

La reproducción de las masculinidades hegemónicas se puede identificar en el empleo del lenguaje cotidiano en palabras (*puto*, *joto*, *machín*), frases ("sé hombre", "no llores como niña", "niña el último"), dichos que circulan en nuestras interacciones, entre otros. Las concepciones de masculinidad hegemónica predominan como modelos de comportamientos, valoración y acción.

Estos modelos hegemónicos de ser hombre se imponen entre ellos mismos, quienes están bajo el escrutinio y la aprobación social. Dichos modelos son difundidos, aceptados y reproducidos en los procesos de socialización, y la masculinidad se evalúa constantemente frente a otros hombres y mujeres en la vida cotidiana.



1 El concepto de hegemonía implica el proceso en el cual los sujetos asumen como válidas las creencias, los valores y las prácticas que se difunden como aceptables en un momento histórico. Al aceptarlas como propias participan en la construcción de su legitimidad, pues asumen como normales las formas de vida que difunden a través de las instituciones sociales y en la vida cotidiana.

2 México es uno de los países con mayores índices de violencia en contra de la comunidad LGBT, estos comportamientos homofóbicos muestran la intolerancia que existe hacia formas alternativas de vivir la sexualidad, de comprender el cuerpo de forma distintas a las legitimadas históricamente por el poder.

LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA ESTÁ COMPUESTA POR DISCURSOS DOMINANTES QUE LEGITIMAN **UNA FORMA DE ENTENDER EL SER HOMBRE**



De acuerdo con Brannon (1976) y Godínez (2019), la virilidad se puede caracterizar por los siguientes rasgos[3]:

- No debe sugerir feminidad ni homosexualidad.
- Se debe ejercer la autoridad y ostentar el poder.
- Implica éxito, riqueza y una buena posición social.
- Consiste en controlar las emociones e inhibir la esfera afectiva.
- Se debe mostrar osadía y agresividad.

En la adolescencia se reproducen los modelos hegemónicos de masculinidad a través de prácticas y actitudes violentas y agresivas: pelearse, beber alcohol, consumir drogas o asumir prácticas de riesgo para ratificar ante los demás la hombría[4]. Aunque este tipo de prácticas no son generales, sí se reproducen en las escuelas o en los barrios, espacios donde principalmente socializan los jóvenes.

COMUNICACIÓN Y MASCULINIDAD

Huele a hombre-hombre de pies a cabeza.
Old Spice

La masculinidad se objetiva en el lenguaje, a través de él se nombra, apropia, comprende y reproduce. El lenguaje permite entender las relaciones entre objetos y personas, traza posibilidades de actuar con ellos y sobre ellos; es el elemento articulador de lo social, hace posible que los sujetos interactúen simbólicamente. Así, el proceso central de toda sociedad es la comunicación, a través de ella se constituyen históricamente acuerdos, normas, valores, símbolos, estereotipos e imaginarios sociales, la cultura.

Los significados y prácticas relacionados

3 En el caso de la paternidad se plantean los siguientes rasgos: *Ser proveedor*: un rol asignado que consiste en proporcionar recursos económicos para el sustento familiar y la reproducción del hogar; *Ejercer la autoridad*: toma de decisiones con relación a las acciones a seguir en la familia; *Castigar*: en muchos casos en las familias tradicionales el padre es quien debe ejercer la violencia para reprender a los miembros que transgreden las normas; *Guía y don de mando*: el padre debe ser un guía y referente hacia los hijos y cumplir con sus responsabilidades; *Prueba de heterosexualidad*: tener hijos es una prueba de virilidad y heterosexualidad, demuestra que tiene el poder de fecundar, y *Negar la satisfacción y el gozo*: una parte importante es que el hombre debe nulificar sus sentimientos (Godínez, 2019).

4 Una línea de investigación no suficientemente explorada es la relación que existe entre masculinidad y reprobación, pues se ha encontrado que entre los estudiantes hombres es más frecuente la repetición de actitudes y comportamientos como no entrar a clase, no cumplir con las tareas, reprobar asignaturas y beber alcohol. Se intuye que esos comportamientos pueden estar asociados a procesos de valoración de la masculinidad en la adolescencia.

con la masculinidad hegemónica se socializan a través de la comunicación por medio de las distintas instituciones sociales y en la vida cotidiana: familia, escuela, iglesia, medios de comunicación, redes sociodigitales, amigos, pareja, trabajo, entre muchos más.

De esta forma, podemos plantear a la comunicación como una de las vertientes desde la cual podemos pensar la masculinidad, a través de ella se abren y cierran las posibilidades de significación de las formas de ser hombre en nuestras vidas. Los modelos de masculinidad se comunican y aprenden en la vida cotidiana, en los procesos de crianza mediante los que niñas y niños son educados por sus familias, principalmente por la madre y el padre, con juegos, juguetes, ropa, asignación de roles y labores domésticas.

Esta situación se prolonga en la escuela y se normaliza a través de la adopción de normas, principios y valores en la vestimenta y el comportamiento que deben tener los hombres. Lo mismo sucede en la calle, el barrio, en los sitios públicos donde es necesario manifestar agresividad para hacerse respetar por los otros, particularmente cuando estos comportamientos son legítimos y válidos en espacios sociales donde predomina la violencia.

Los medios de comunicación a través de sus narrativas difunden y reproducen los modelos hegemónicos de masculinidad; ratifican lo aprendido en la familia, la escuela y la iglesia y establecen patrones de consumo en la sociedad. Entre estas narrativas podemos destacar aquellas relacionadas con la televisión, el cine, las plataformas de *streaming*, los videojuegos, los cómics y otras manifestaciones culturales.

Los modelos de masculinidad se concretan en estereotipos e historias de gran consumo: el héroe, el villano, el padre, el hijo, el profesional exitoso, el amante incansable, el amor imposible, etc.; éstos naturalizan los valores simbólicos y los hacen parecer como válidos y deseables, siendo uno de los factores de enculturación más significativos en la sociedad actual.

Un caso que merece especial atención, porque ahí se reproducen los modelos hegemónicos de masculinidad, es el de los pro-





Las masculinidades hegemónicas permean toda la industria cultural".

ductos comunicativos relacionados con el narcotráfico, como series de televisión, películas, videoclips o canciones. Las narrativas del narco reproducen valores simbólicos de una hombría *poderosa* vinculada con el manejo de armas, el ejercicio de la violencia, la posesión de mujeres, la riqueza, el éxito, el reconocimiento, la popularidad y la crueldad. En series como *Narcos*, *Narcos México*, *El Chapo*, *El Señor de los cielos*, por mencionar algunas, y en los llamados narcocorridos se hace una exacerbación de una masculinidad hegemónica, la cual tiene gran aceptación y consumo por millones de personas (Núñez, 2019). Los discursos del narco legitiman esta masculinidad, fomentan el respeto y admiración por estos modelos de vida ligados a la delincuencia y la violencia.

Las masculinidades hegemónicas permean toda la industria cultural, tanto en series de televisión y telenovelas, como en géneros musicales, y se concretan en los estereotipos que todos conocemos: el héroe, el galán, el profesionista exitoso, el hombre infiel, el borracho y mujeriego, el narcotraficante, entre otros.

Pero en este caso, las narrativas mediáticas no difunden solamente un modelo único de masculinidad, existen contenidos distintos dirigidos principalmente a personas jóvenes. Si bien estos consumos no son tan frecuentes ni predominan, sí han ofrecido formas distintas de entender y concebir a la masculinidad con protagonistas gay, hombres responsables de las actividades del hogar y de la crianza, hombres desempeñando actividades consideradas históricamente femeninas, etcétera[5].



Por su parte, las redes sociodigitales, particularmente Tik Tok y Twitter, se han convertido en espacios alternativos de expresión e interacción para masculinidades no hegemónicas. Las posibilidades de libertad, flexibilidad, creatividad e interacción que permite la red han favorecido e impulsado la construcción de espacios digitales en los que circulan formas distintas a la masculinidad hegemónica entre las comunidades de consumidores, en el fenómeno del *fandom* y otras formas de expresión ligadas al arte y entretenimiento.

5 Hay diversas versiones que han dado cabida a masculinidades distintas a las hegemónicas; por ejemplo, las mexicanas *XY* y *Guerra de castas*; y extranjeras como *Sex education, Elite, Please Like Me, Dispatches from elsewhere* y *Chucky.* Que existan otras narrativas mediáticas es un paso a la aceptación de formas distintas de ser hombre.



LA MASCULINIDAD EN LA ESCUELA

> *There must be those among whom we can sit down and weep and still be counted as warriors.*
> Adrienne Rich

Ante este panorama, es necesario incorporar la categoría de *masculinidad* al aula, la cual ha estado ausente de los diseños curriculares y de los espacios de reflexión. Es una necesidad imperante el analizar las formas de socialización y construcción social de lo masculino en un país donde predominan los feminicidios, la violencia doméstica, la violencia común, el narcotráfico, los asesinatos entre hombres, los crímenes de odio, la ausencia de padres, el acoso y otras prácticas relacionadas con la masculinidad hegemónica.

Desde la perspectiva de la comunicación se pueden trabajar los siguientes ejes temáticos:

1. El discurso: analizar los usos de palabras, frases, dichos o términos coloquiales a través de los que se construyen y reproducen las masculinidades hegemónicas.
2. La vida cotidiana: analizar los procesos que realizamos diariamente para identificar cómo se reproducen las masculinidades hegemónicas, considerando a la familia, el barrio y la escuela como núcleos de reproducción simbólica.
3. Identidades: considerar cómo se ha construido la masculinidad propia (o la del otro) a partir de los procesos de socialización, en contraste con las condiciones de las mujeres y otras formas de masculinidad no hegemónica. En este caso es necesario retomar categorías centrales como identidad, otredad e intersubjetividad.
4. Reconocer los privilegios y las cargas sociales, psicológicas y económicas que implica la masculinidad hegemónica.
5. Los discursos de los medios de comunicación: analizar los mensajes de radio, televisión, prensa, servicios de *streaming*, publicidad, canciones populares, etcétera, para identificar las formas en que se reproducen las formas hegemónicas de masculinidad.
6. Analizar los estereotipos de héroes en contraste con los de las heroínas, considerando las narrativas de los grandes relatos de ficción que se difunden y son consumidos en los medios de comunicación masivos.
7. Explorar las expresiones alternativas a la masculinidad hegemónica que circulan en las redes sociodigitales, particularmente en el caso de Tik Tok y Twitter.
8. Incorporar y promover opciones de lectura y propuestas cinematográficas que difundan narrativas de masculinidad alternativas.
9. Emplear el aprendizaje basado en proyectos o basado en problemas, considerando propuestas de investigación o de intervención basadas en situaciones relacionadas con la masculinidad.

Estas son algunas ideas que pueden considerarse para las clases y los programas del Taller de Comunicación I y II, aunque es necesario la incorporación de manera explícita y transversal de la categoría de género en ambas asignaturas, se forme a los docentes en



esta área de conocimiento, se genere material didáctico para los alumnos y se implemente en el salón de clase.

CONCLUSIONES

Abordar las masculinidades es un asunto pendiente en el Colegio, y particularmente en las asignaturas de ciencias sociales, humanidades y aquellas que tratan como tema central al lenguaje. Reflexionar acerca de las cargas sociales y privilegios que conlleva el identificarse con algún tipo de masculinidad implica un ejercicio necesario de análisis y diálogo para todos.

Jesús Martín Barbero, en varios de sus escritos acerca de la comunicación en América Latina, planteó la necesidad de romper las lógicas dualistas, por lo menos simbólicamente; en el caso del género es preciso pensar en todas sus posibilidades de diversificación más allá de las formas hegemónicas de entender la masculinidad y la feminidad. Para lograrlo es necesario trabajar desde la perspectiva de la otredad, intersubjetividad, identidad y lenguaje.

Lo anterior es fundamental en el caso de la educación con adolescentes, pues abre un panorama amplio para el cambio y la conformación de ciudadanías responsables y críticas que contribuyan a cambiar su realidad y las condiciones en las que vivimos en México.

En este sentido, la comunicación como disciplina, como campo de conocimiento y como asignatura que es parte del CCH tiene un gran trabajo por realizar. Es importante dimensionar la alfabetización mediática, social y cultural de los jóvenes de forma que se visibilicen las situaciones en las que viven y sean capaces de transformarlas con una conciencia crítica y acciones que incidan en personas analíticas y propositivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias Hernández, L. A. y Olarte Ramos, C. A. (2019). "Género y mediación: la figura masculina en televisión". *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 8 (21).

Godínez Guzmán, O. I. (enero-junio, 2019). "Viejas prácticas, nuevos discursos sobre el ejercicio paterno. Estudio de caso: Instituto Politécnico Nacional, México". *Antropología. Cuadernos de investigación*, (21), pp.42-62.

List Reyes, M. (2004). "Masculinidades diversas". *Revista de Estudios de Género. La ventana* (20), pp. 101-117. Consultada el 8 de enero de 2022. Recuperado de: *https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88402005*

Montesinos, R. (2002). "La masculinidad ante una nueva Era". *El Cotidiano*, 18 (113), pp. 37-46. Consultado el 8 de enero de 2022. Recuperado de: *https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32511305*

Núñez Noriega, G. (2016). "Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian?". *Culturales*, IV (1), pp. 9-31. Consultado el 20 de enero de 2022. Recuperado de: *https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69445150001*

Núñez Noriega, G. y Espinoza Cid, C. E. (2017). "El narcotráfico como dispositivo de poder sexo-genérico: crimen organizado, masculinidad y teoría *queer*". *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 3 (5), pp. 90-128. Consultado el 20 de enero de 2022. Recuperado de: *https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=569560578004*

Pazos-Cárdenas, M. (2021). "Necropolítica y capitalismo gore en la región del Pacífico sur colombiano". *Sociedad y economía*, (42). Consultado el 20 de enero de 2022. Recuperado de: *https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99668843004*

HACIA UNA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

TOWARDS AN EDUCATION WITH A GENDER PERSPECTIVE

MIREYA MONROY CARREÑO
PATRICIA MONROY CARREÑO
Recibido: 4 de febrero de 2022
Aprobado: 5 de abril de 2022

Resumen
Una educación con perspectiva de género contribuye a que los jóvenes puedan vivir una vida sexual sana y responsable, libres de estereotipos y de esquemas arcaicos a través de conocimientos sólidos y de calidad que lo conduzcan a reflexionar que no todo lo que se presenta en los medios de comunicación es cierto, puesto que en muchos de los casos estos contribuyen, protegen y promulgan ideologías tradicionales de género. Por consiguiente, es fundamental que los docentes se capaciten en estos temas, que coadyuven a la abolición de prácticas vejatorias y de desigualdad por sexo que, en ocasiones, la sociedad ha predominado y aceptado, debido a que durante muchos años a predominado el modelo patriarcal en México.

Palabras clave: desigualdad, derechos, patriarcado.

Abstract
An education with a gender perspective contributes so that young people can live a healthy and responsible sexual life. Free from stereotypes and archaic schemes through solid and quality knowledge that makes them reflect that not everything presented in the media communication is valid. These contribute to, protect, and promulgate traditional gender ideologies in many cases. Therefore, teachers must be trained in these issues that contribute to the abolition of vexatious practices and gender inequality that society has sometimes normalized and accepted because the patriarchal model has prevailed in Mexico for many years.

Keywords: *Inequality, Rights, Patriarchy.*

INTRODUCCIÓN

La finalidad de la educación es satisfacer las necesidades de la sociedad, contribuir al bienestar de la población y, aunque tiene diversos objetivos, la mayoría conducen a la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, en ocasiones la enseñanza se centra en los conocimientos teóricos y procedimentales planteados en los planes y programas de estudios acordes a la modalidad y al nivel educativo, dejando de lado la importancia que tienen algunos otros aspectos, como la perspectiva de género.

Sobre las digresiones anteriores, la educación juega un papel trascendental para que se cambien los prejuicios sociales, ya que se encamina al reconocimiento de las mujeres como poseedoras de los mismos derechos educativos, laborales, políticos, sociales y culturales que los hombres (Lechuga, Ramírez y Guerrero, 2018, p. 122); no obstante, esta tarea no es sencilla, puesto que durante mucho tiempo se han normalizado y aceptado situaciones de desigualdad basadas en el sexo.

Con base en lo anterior, se desprende la idea de que es fundamental, desde el ámbito educativo, la incorporación de estrategias que apoyen la abolición de prácticas vejatorias y ultrajantes. Por lo tanto, la escuela no debe ni puede quedarse estática ante esta situación, porque es un agente de socialización y transformación.

Así, queda claro que se requiere una educación con perspectiva de género y, con ello, se asuma la importancia de una docencia alineada a este eje, sin embargo, ¿cuál sería el rol del docente en este sentido?, es decir, ¿cómo llevar a cabo una docencia con perspectiva de género? Esto cuando hemos estado inmersos en un sistema heteropatriarcal que ha propiciado condiciones de desigualdad durante muchos años.

LA IMPORTANCIA DE LA PERSPECTIVA EN LA EDUCACIÓN

El patriarcado ha predominado, a lo largo de la historia, en la gran mayoría de las sociedades y las culturas, y México no está exento. Cabe subrayar el origen histórico; principalmente proviene de casa porque el jefe de familia suele ser el padre y se refuerza por el contexto cultural, político, económico y religioso.

Antes de continuar debe insistirse que el patriarcado se ha mantenido durante mucho tiempo por su normalización, dado que es aprendido de generación en generación y ha sido aceptado por la sociedad; así se ha favorecido la violencia física, emocional, verbal y económica contra las mujeres. Se puede ver reflejado, por poner un ejemplo, en que en las últimas dos décadas han aumentado notablemente las cifras de violencia en México, y donde en el 90% de los casos de violencia contra mujeres el principal agresor es un familiar de la víctima (Álvarez, 2021).

Partiendo de lo anterior, la situación es preocupante, ya que existen muchas prácticas discriminatorias no sólo por género, sino también por la orientación sexual de una persona, dejando de lado el hecho de que no se pueden invalidar los derechos y las oportunidades de



los individuos por su nacionalidad, raza, edad o lugar de residencia. Estas prácticas constituyen un gran obstáculo para el desarrollo social y humano, provocando inequidad en distintos ámbitos como el educativo, laboral, salud, económico y vivienda.

En el caso particular de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en su “Informe sobre la implementación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género de la UNAM del 29 de agosto de 2016 al 21 de agosto de 2020”, se presentaron 1,486 quejas por violencia de género, donde el 98.2% de quienes presentaron las quejas fueron mujeres, mientras que el 94.9% de los presuntos agresores fueron hombres (UNAM, s/f).

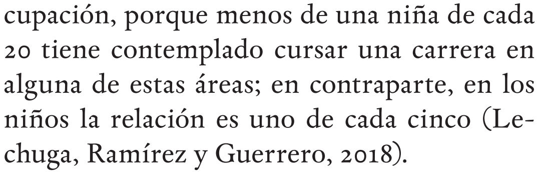
En el mismo sentido, México ha asumido los compromisos planteados en la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que propone 17 objetivos, y el quinto se encamina a “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (Nerio, 2019), demostrando que se puede transformar.

Abonando a lo anterior, Ana María Bach (2019) precisa que se pensaría que desde el logro de la creación de escuelas mixtas, tanto hombres como mujeres reciben exactamente el mismo tipo de educación; no obstante, esto no es así, ya que los mismos docentes suelen transmitir desde su práctica sus propios juicios, creencias e ideas que, de manera inconsciente, pueden establecer diferencias entre femenino y masculino, ocasionando constructos de estereotipos erróneos durante el proceso educativo.

Un ejemplo de lo anterior es que algunos profesores todavía consideran que las ciencias exactas y/o las ingenierías no son cosa de mujeres, estas ideas se reflejan en las clases, en las experiencias dentro del aula y en la metodología de enseñanza de los educadores. Asimismo, a nivel mundial es una preocupación, porque menos de una niña de cada 20 tiene contemplado cursar una carrera en alguna de estas áreas; en contraparte, en los niños la relación es uno de cada cinco (Lechuga, Ramírez y Guerrero, 2018).



La educación juega un papel trascendental para que se cambien los prejuicios sociales”.



De ahí que se apueste por la educación para sensibilizar y concientizar a los jóvenes, con el objetivo de que las nuevas generaciones cuestionen y reflexionen sobre la estructura social y cultural, que se ha reflejado en condiciones desiguales para todas aquellas personas que no se han ajustado a los estereotipos de género establecidos por la sociedad.

¿QUÉ ES LA PERSPECTIVA DE GÉNERO?

Según Solís (2016), la perspectiva de género está basada en la teoría de género y se inscribe en el paradigma teórico histórico-crítico, siendo un instrumento de análisis de los fenómenos y relaciones sociales, considerando no sólo la diversidad y la disidencia sexual, sino también las complejidades del entorno que permiten avanzar



hacia un espacio equitativo, seguro y diverso (Montenegro, 2020); al mismo tiempo, se cuestiona cómo los mandatos de la masculinidad y de la feminidad permean el comportamiento que separa a hombres y mujeres.

Es relevante subrayar que la perspectiva de género tiene sus orígenes en el feminismo y sus distintas corrientes, sin embargo, debe aclararse que no se enfoca en el estudio de las mujeres, sino en las relaciones entre mujeres y hombres y cómo éstas han creado una sociedad desigual en derechos y oportunidades (Nerio, 2019).





En el 90% de los casos de violencia contra mujeres, el principal agresor es un familiar de la víctima".



Respecto a esto, es indispensable que los jóvenes visibilicen dicha situación, ya que, como bien refiere Judith Butler:

> la estructura de las creencias es tan fuerte que permite que algunos tipos de violencia se justifiquen o ni siquiera sean considerados violencia. Así vemos que no se habla de asesinados sino de bajas, y que no se menciona la guerra sino la lucha por la libertad.

Sobre las bases anteriores, se entiende por qué es necesaria una educación con enfoque de género, ésta permite depurar modelos, reglas, prioridades y metas que han permeado por muchos años la sociedad; pero, el reto más grande es eliminar los prejuicios y la resistencia todavía existentes para la incorporación de esta perspectiva.

¿CÓMO LLEVAR A CABO UNA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO?

En el ámbito educativo para prevenir o erradicar la violencia de género en las aulas es pertinente que se forme a los profesores en temas de perspectiva de género, puesto que primero se requiere cambiar mentalidades, actitudes, ideas y creencias sobre estereotipos —construidos y reforzados desde hace mucho tiempo— impuestos por la sociedad, y estos, al ser parte de las personas, se proyectan en todos los ámbitos de la vida, incluyendo el educativo.

Dentro de esta perspectiva, una de las funciones que tenemos como docentes es procurar la eliminación de los estereotipos y la violencia de género a partir de ambientes de aprendizaje cordiales y respetuosos donde se fomente la igualdad entre los alumnos; así se propicia una consciencia individual y colectiva que lleva a una sociedad inclusiva de respeto hacia los demás.

Adicionalmente, los docentes deben orientar y encaminar mejor a los estudiantes, con la finalidad de que puedan reconocer e

identificar las prácticas de violencia de género y, con ello, reflexionen sobre la importancia de la erradicación de estas acciones; claro, sin dejar de lado que es esencial que los jóvenes conozcan cómo deben de actuar si en algún momento se encuentran inmersos en una situación de intimidación.

A continuación, se presentan en la figura 1 algunas propuestas de Aguiar y Gutiérrez para propiciar la equidad de género en el aula.

En el mismo sentido, distintas investigaciones sugieren que para la eliminación de las prácticas sexistas es necesario hacer

- Proponer planes de estudio que incluyan aspectos relacionados con las niñas o adolescentes.
- Capacitar a los docentes para que actúen en el aula de tal forma que den un trato igualitario entre mujeres y hombres, atenuando creencias y expectativas de género.
- Brindar mejor orientación vocacional para incrementar el gusto e interés por las áreas de las ciencias exactas y naturales.
- Trabajar con los padres de familia la importancia de erradicar prácticas sexistas y de violencia.
- Enseñar a percibir de forma reflexiva y crítica la información que se comparte en los medios de comunicación.

Figura 1. Algunas propuestas para alcanzar una igualdad de género en el aula.
Fuente: Aguiar y Gutiérrez (2015, p. 52).



cambios cognitivos, afectivos y conductuales; para ello se requiere dejar de lado el currículum oculto, se visibilice el papel de la mujer en los distintos ámbitos y se asocie con valores y prácticas no discriminatorias. Por ende, es ineludible que para coadyuvar a la igualdad y equidad, no sólo basta con compartir la información, es primordial predicar con el ejemplo a través de una convivencia escolar sana.

A partir de lo anterior, es preciso coeducar, en otras palabras, educar fuera del modelo dominante a través de la intervención en todos los ámbitos de la vida escolar, teniendo en cuenta las diferencias que existen entre mujeres y hombres y realizar una ruptura de los modelos tradicionales. Además, la coeducación se supone y se exige como derecho humano, ya que produce situaciones de oportunidades reales en todos los tipos, niveles y modalidades educativas, donde se incluye a la docencia, la academia, el estudiantado, el ejercicio profesional como en toda actividad social (Delgado, 2015).

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha resaltado la importancia de implementar una educación con enfoque de género, dado que es una plataforma para promover la igualdad y la equidad en una sociedad predominantemente machista, donde se resalta el papel del docente para que exista un cambio en el modelo tradicional.

Es conveniente acotar que una docencia con perspectiva de género tiene el propósito de sensibilizar a los estudiantes. En el caso particular del Colegio de Ciencias y Humanidades se tiene una gran ventaja porque se trabaja con adolescentes, esto puede propiciar cambios en los pensamientos, actitudes, ideas y creencias machistas, puesto que es cuando se forman valores y se desarrollan actitudes sociales, psicológicas y sexuales.



La perspectiva de género tiene sus orígenes en el feminismo y sus distintas corrientes".

Con base en lo anterior, como docentes es importante predicar con el ejemplo a través de nuestras acciones, actitudes y formas de expresión para ayudar a crear un ambiente propicio, no sólo para el aprendizaje, sino también para dar paso a una educación transformadora y eliminadora de las prácticas de discriminación, cimentadas en los estereotipos de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar, M. E. y Gutiérrez, H. (2016). "Evolución del perfil de género de la matrícula en educación superior en México 1990-2010. Un estudio de caso: género y rendimiento de los aspirantes a ingeniería y ciencias en la Universidad de Guadalajara". *GénEroos. Revista de investigación y divulgación sobre los Estudios de Género*, 21 (16), pp. 24-57.

Álvarez, L. (2021). "El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales,* 65 (240), pp. 147-175.

Bach, A. M. (coord.). (2019). *Para una didáctica con perspectiva de género.* Vol. 6. San Martín: UNSAM edita.

Delgado, G. (2015). "Coeducación: derecho humano". *Península,* 10 (2), pp. 29-47.

Lechuga, J., Ramírez, G. y Guerrero, M. (2018). "Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México". *Economía UNAM*, 15 (43), pp. 110-139.

Montenegro, C. (2020). "Buenas prácticas para incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria". Chile: Universidad de los Lagos. Recuperado de: *https://acortar.link/tvSiqo*

Nerio, A. L. (2019). *ABC de la perspectiva de género.* México: CNDH.

Solís, A. (2016). "La perspectiva de género en la educación". En J. A. Trujillo Holguín y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*. [pp. 97-107]. Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Vizuete Salazar, X. y Lárez Lárez, A. (2021). "Perspectiva de género en Educación Básica Superior y Bachillerato". *Alteridad,* 16 (1), pp. 130-141.

UNAM. (s/f). "Informe sobre la implementación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género de la UNAM del 29 de agosto de 2016 al 21 de agosto de 2020". Ciudad de México: Oficina de la Abogacía General/UNAM. Recuperado de: *https://acortar.link/xMaiaT*





DANIELA TAMARA
TAPIA LUNA

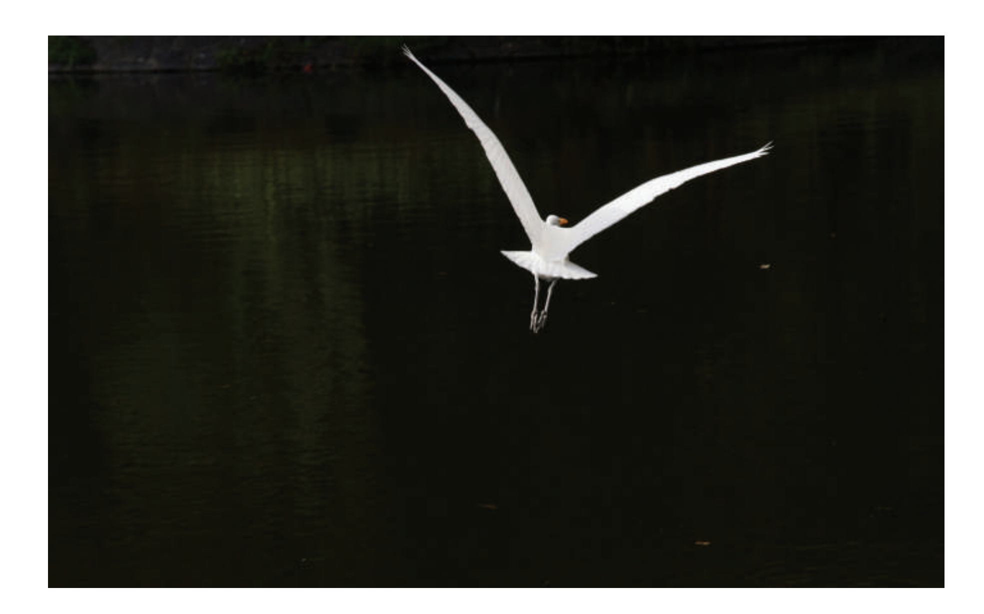
PORTAFOLIOS

DANIELA TAMARA

UNA BÚSQUEDA EN EL AUTORRETRATO

Daniela Tamara Tapia Luna (Ciudad de México) estudió la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, con especialidad en Producción Audiovisual, en la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente trabaja en la revista *Dónde ir* —sitio al que ingresa en un primer momento como practicante del área de música— como editora en la Sección de Entretenimiento, donde se encarga de temas relacionados con el





cine, televisión y música, además de la coordinación de cobertura de eventos y festivales. Tamara también realiza trabajo de redacción, y es la encargada de los viajes a realizarse y el descubrimiento de nuevos espacios.

Su primer acercamiento con la fotografía ocurre de niña, cuando su padre le regala una cámara de video, con la cual comienza a capturar imágenes. A partir de ese momento





su interés por la fotografía crece y la considera una manera de acercarse a las personas importantes de la vida. Después de ingresar a la licenciatura estudió en talleres de fotografía para introducirse en el mundo profesional de este arte dentro de la facultad y en otros espacios, como la plataforma Femgrafía, donde cursó un taller de literatura en la fotografía.





Tamara se ha enfocado en fotografía de paisaje y humana. Lo que más le apasiona es el autorretrato, el cual es el tipo de foto que más ha trabajado y que considera de forma estética y de valentía frente a la cámara. Para ella, capturar las imágenes es la manera de conservar las memorias más felices, retratar los instantes más alegres





que se viven, y, a su vez, construir de alguna manera los sentimientos no gratos, para que sean una forma de autodescubrimiento con los seres cercanos. Además, menciona que a través de la fotografía puede tener control sobre sus propios recuerdos, sobre lo que quiere recordar y de qué manera.



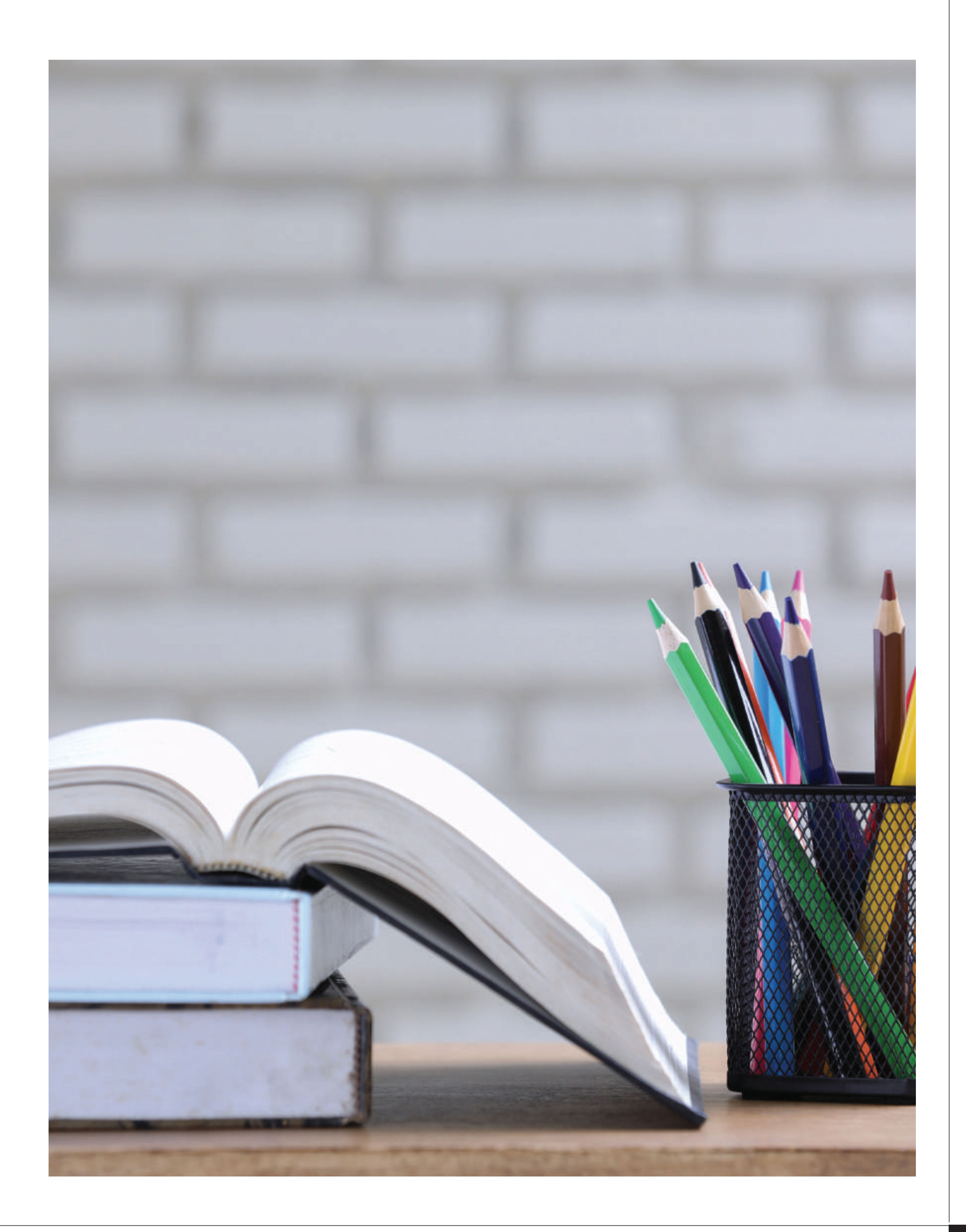








SECCIÓN "HORNACINAS"



EL ESTEREOTIPO DE GÉNERO EN EL ANUNCIO PUBLICITARIO

THE GENDER STEREOTYPE IN ADVERTISING

JAVIER GALINDO ULLOA

Recibido: 11 de febrero de 2022
Aprobado: 8 de abril de 2022

Resumen
El presente artículo reflexiona sobre el estereotipo de género que se maneja en la publicidad: el cuerpo y la sexualidad femenina, y propone un planteamiento didáctico dirigido al estudiante para que tome conciencia del rol femenino en la sociedad, al crear anuncios publicitarios que rompen con la diferencia de género entre el hombre y la mujer.

Palabras clave: estereotipo de género, mujer, publicidad, cuerpo y sexualidad.

Abstract
This article reflects on the gender stereotype that is handled in advertising: the body and female sexuality, and proposes a didactic approach aimed at the student to become aware of the female role in society by creating advertisements that break with the gender difference between men and women.

Keywords: gender stereotype, women, advertising, body and sexuality.

La mirada masculina se alimenta del cuerpo de la mujer en la publicidad. La imagen que se construye a través de los medios de comunicación masiva la distinguen de los derechos y oportunidades que tiene el hombre, la representan por su atractivo erótico más que por la igualdad de género; los anuncios publicitarios contribuyen a ese estereotipo femenino, contrario a la realidad femenina.

Por ello, es necesario que el estudiante tome conciencia del uso de la publicidad para la representación sexual de la mujer en los productos de lencería o de belleza. Detrás de esa imagen atractiva y aparentemente inofensiva, existe una violencia simbólica en las relaciones de comportamiento entre el hombre y la mujer y en la sociedad de consumo.

La construcción de los estereotipos femeninos se da desde el contexto histórico y cultural, los cuales permiten que se vea a la mujer como un objeto sexual para el disfrute de la mirada masculina. Para Pierre Bourdieu, esta relación de sumisión y sometimiento es consecuencia de una violencia simbólica, a la cual define como:

> una violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento. Esta relación social extraordinariamente común ofrece por tanto una ocasión privilegiada de entender la lógica de la dominación ejercida en nombre de un principio simbólico conocido y admitido tanto por el dominador como por el dominado, un idioma (o una manera de modularlo), un estilo de vida (o una manera de pensar, de hablar o de comportarse) y, más habitualmente, una característica distintiva, emblema o estigma, cuya mayor eficacia simbólica es la característica corporal absolutamente arbitraria e imprevisible (2007, p. 12).

La violencia simbólica aparece como un estilo de vida en las relaciones sociales y en las diferentes formas convencionales de dominar a la mujer a través de su imagen erótica. A ella no se le permite tomar conciencia de su propia situación dentro de la mercadotecnia y cultura machista. El lenguaje es el medio por el cual se transmite la violencia simbólica con palabras que definen el comportamiento y el estereotipo sexista de la mujer.

En el caso del anuncio publicitario, la imagen adquiere un poder en la mirada del consumidor. El cuerpo femenino atrae la atención y es sujeto de dominio por el sistema publicitario, con el fin de seducir la mirada del hombre o crear un estilo de vida de la mujer que imita el estereotipo manifestado en esa imagen.

Marcela Lagarde considera al cuerpo como “un espacio político privilegiado” (2005, p. 200). Coincide con Franca Basaglia al afirmar que el cuerpo femenino es “la base para definir la condición de la mujer y la apreciación patriarcal dominante que la considera un don natural”. Para Basaglia:

> El ser considerada cuerpo-para-otros, para entregarse al hombre o procrear, ha impedido a la mujer ser considerada como sujeto histórico-social, ya que su subjetividad ha sido reducida y aprisionada dentro de una sexualidad esencialmente para otros, con la función específica de la reproducción (1979, p. 35).

Dentro de este contexto masculino, el cuerpo y la sexualidad femenina son vistos como medios de atracción sobre los que se conforman su condición genérica y la opresión:



“Son los principios que las mantienen en la dependencia y son también los espacios en los cuales se funda y se desarrolla la opresión que totaliza sus vidas, como grupo social y como particulares” (Lagarde, 2005, p. 200). Esto se observa en la forma de utilizar el cuerpo femenino para satisfacer al otro y que la mujer se admita atractiva más por su aspecto físico y menos por su capacidad de inteligencia, es necesario que tome conciencia de su propia condición social, de los roles impuestos a través de los medios de comunicación masiva, como el cine, la televisión y la internet.

En el programa de estudios de bachillerato se aborda poco la igualdad de género como una propuesta para la creación de anuncios publicitarios, y estos puedan dar una mirada diferente a los estereotipos de los personajes femeninos. El siguiente planteamiento didáctico expone el proceso de interpretación del estereotipo femenino en la publicidad y busca proponer la creación de anuncios que rompan con la diferencia de género. De manera lúdica, el estudiante aprende a tener conciencia de los roles de conducta entre el hombre y la mujer impuestos por la sociedad.

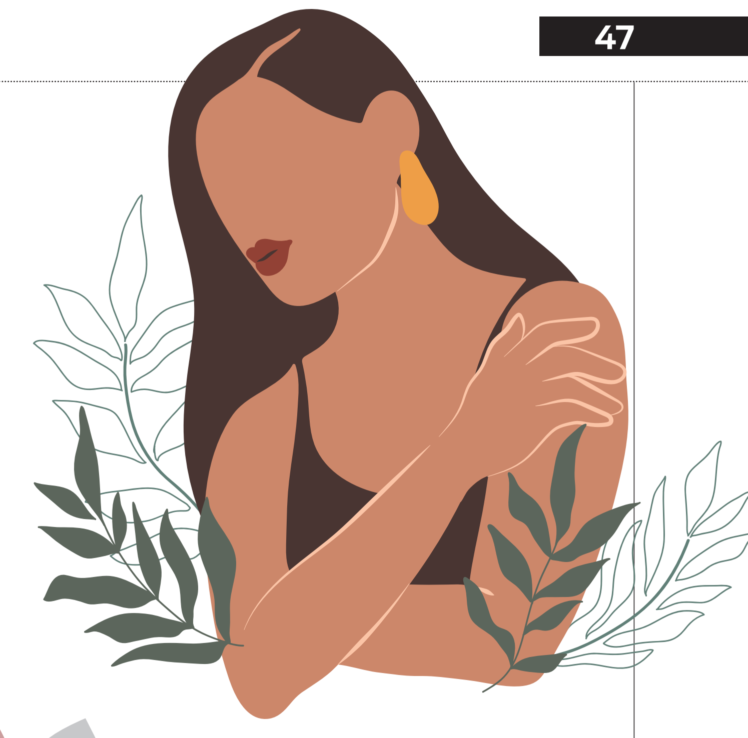


La construcción de los estereotipos femeninos se da desde el contexto histórico y cultural”.

Recurro a la intertextualidad con el fin de comparar a un personaje literario con un anuncio publicitario. Me refiero al cuento de Charles Perrault, “Caperucita Roja”, publicado alrededor de 1697, y al anuncio de productos de lencería de la marca Vicky Form, donde se representa al personaje femenino de ese relato infantil convertido en un estereotipo de mujer erótica y atrevida.

La historia de la versión original del cuento de Perrault presenta a Caperucita Roja “como la más bonita que jamás se hubiera visto”, a quien su madre le encarga llevarle a la abuela, quien se encontraba enferma, una torta y un tarro de mantequilla, al otro lado del bosque. En el camino se encuentra con el Lobo Feroz. Al saber el objetivo de Caperucita, le dice que vaya por el camino más largo y él irá por el más corto, para ver quién llega primero; pero la niña se distrae comiendo avellanas y recogiendo flores, mientras el lobo, imitando la voz de Caperucita, logra entrar a la casa de la abuela y la devora. Cuando ella llega ve extrañada el aspecto del Lobo, que se ha disfrazado con la ropa de la abuela, y después de varias preguntas que le hace Caperucita, también la devora. El cuento termina con la moraleja de que las adolescentes no deben hacer caso de las personas extrañas, como le sucedió al personaje principal del cuento de Perrault. Al leerlo, el estudiante adquiere una imagen del aspecto moral y físico de Caperucita Roja como una niña bondadosa, bonita e ingenua.

Por el contrario, al presentarle el anuncio de Vicky Form que utiliza a este personaje femenino en un contexto actual, identifica otras características distintas a las del cuento infantil. Como dice Eulalio Ferrer (1997): “En el lenguaje publicitario no sólo hablan las necesidades vitales, sino los esplendores del deseo” (p. 40). En la imagen de Vicky Form aparece el estereotipo de una mujer con un cuerpo delgado, de estatura mediana, semidesnuda con la caperuza roja y vis-



tiendo ropa de lencería, camina en medio de un bosque y lleva de la mano a un caballero semidesnudo y con una trusa, él simula ser el lobo, además trae la canasta con la torta y el tarro de mantequilla que la joven iba a llevarle a la abuela. El eslogan dice: "En realidad... ella se lo comió varias veces". El producto de lencería pierde su valor utilitario para convertirse en un valor simbólico del cuerpo femenino. De esta manera, se representa a la mujer como un objeto de placer, de deseo ante la mirada masculina, así como el destinatario femenino se siente atraído por esas prendas de lencería.

Desde que se creó el personaje de Caperucita Roja, a finales del siglo XVII, la imagen de una niña bonita, bondadosa e ingenua sigue presente en la conciencia de los lectores, en contraste con la figura erótica del personaje femenino de Vicky Form, de principios del siglo XXI. En el anuncio se representa el cuerpo de la mujer más atrevida y menos ingenua que la niña, carece de una moraleja y el propósito es persuadir al consumidor mediante la expresión erótica de la modelo; el fin es transmitir el valor de la sexualidad a través del cuerpo femenino.

En la actualidad persiste el rol de que la mujer tiene como únicas características ser deseante y atrevida, para servir al hombre. Así lo demuestra el *Informe de estereotipos de género en la publicidad* (2019), del Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT), donde se menciona que entre los estereotipos de género de amas de casa, *superwoman*, dependencia, rango profesional y emocional, se encuentra el de deseo: "El cuerpo de la mujer es deseable", el documento expone las características de este rubro:

- El cuerpo de la mujer es, de manera indirecta, el objetivo final de utilización del producto (por ejemplo, los anuncios de algunos desodorantes marcan como beneficio del producto la posibilidad de obtener mujeres). Esta asociación puede producirse verbalmente o mediante imágenes.
- Se exhibe, aunque sea moderadamente o con semidesnudos, el cuerpo de la mujer a través de atuendos sexualmente sugerentes o con focalización preferente de determinadas partes del cuerpo.
- La belleza y la juventud están asociadas al éxito amoroso, profesional o personal propio (IFT, 2019, pp. 5-6).

> "El lenguaje es el medio por el cual se transmite la violencia simbólica".

Se pretende que durante la etapa de planeación del anuncio publicitario, el estudiante tome conciencia de esta interpretación de los estereotipos de género en la publicidad y aprenda a codificar los elementos simbólicos del anuncio publicitario y los roles de conducta tradicionales. De esta manera, se le solicita que planee un anuncio donde se rompa con este tipo de estereotipos y cree productos dirigidos a personas que pueden ejercer actividades supuestamente ajenas a su condición social y física; por ejemplo, el hombre como amo de casa o la mujer como empleada de un taller mecánico o ingeniera.

Además, se le explica la necesidad de entender el concepto de igualdad de género como lo define el artículo XII de *Los lineamientos generales para la igualdad de género en la* UNAM (2013):

> Situación en la que mujeres y hombres tienen las mismas posibilidades u oportunidades en la vida de acceder y controlar recursos y bienes valiosos desde el punto de vista social. El objetivo no es tanto que mujeres y hombres sean iguales, sino conseguir que unos y otros tengan las mismas oportunidades en la vida (p. 4).

Desde esta perspectiva, el estudiante crea un anuncio estableciendo las mismas posibilidades y oportunidades de las mujeres y los hombres en el ámbito laboral, escolar, social y familiar con productos muy creativos para los distintos roles.

Con base en el uso de los recursos verbales e icónicos y de la sintaxis de la imagen, el alumno presenta anuncios que denotan la posibilidad de que la mujer ejerza un rol de conducta más cercano a su independencia laboral y académica, y del hombre solidarizándose con la esposa en actividades del hogar.

El resultado es muy variado: hay anuncios de bolsas de mandado para hombres, juguetes de herramientas de carpintería para niñas, productos de limpieza para ambos sexos, juegos de tejido para el hombre, soldadura especial para la empleada de una herrería, accesorios que el padre puede conseguir para el cuidado de los bebés y un diésel para una dama mecánica, entre otros productos.

Así, el estudiante aprende a valorar el propósito persuasivo del anuncio que fomenta la igualdad de género. Reconoce la capacidad de la mujer para realizar actividades que son consideradas exclusivas del hombre, o viceversa.

La evaluación consiste en el proceso de la elaboración del anuncio y la aplicación de los recursos icónicos y verbales, de la sintaxis de la imagen, el propósito persuasivo y el uso de las figuras retóricas y el mensaje connotativo, con la entrega final del anuncio en un formato digital.



Ante los estereotipos que fomentan los medios publicitarios, el reto es que el estudiante adquiera conciencia de la igualdad de género con la creación de anuncios donde la mujer se represente menos estereotipada y se le reconozca por sus condiciones moral y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Basaglia, F. (1979). *Razón, locura y sociedad*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2007). *La dominación masculina*. 5ª ed. Trad. de Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama.

Ferrer, E. (1994). *El lenguaje de la publicidad*. México: FCE.

IFT. (2019). *Informe. Estereotipos de género en la publicidad*. México. Recuperado de: *http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/medios-y-contenidos-audiovisuales/estudiorolesdegeneroift-31012020.pdf*

Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. 4ª ed. México: UNAM.

López, S. (s/f). "Publicidad e identidades: cuando la publicidad favorece la igualdad de género". En *Actes de Congènere: la representació de gènere a la publicitat del segle XXI*. Recuperado de: *http://www3.udg.edu/publicacions/vell/electroniques/congenere/comunicacions/pdf/09_Publicidad_e_identidades_Cuando_publicidad_favorece_igualdad_de_genero.pdf*

Rivera, E. (2016). "Violencia simbólica contra las mujeres: una mirada colectiva". En N. Blazquez y M. P. Castañeda (coords.), *Lecturas críticas en investigación feminista*. [pp. 325-344]. México: UNAM.

UNAM (7 de marzo, 2013). "Lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM. Acordados por la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario". *Gaceta UNAM*. Recuperado de: *https://www.defensoria.unam.mx/web/documentos/LineamientosIgualdadGenero.pdf*

IGUALDAD POLÍTICA Y SEXUAL EN FRANCIA DURANTE EL SIGLO XX

POLITICAL AND SEXUAL EQUALITY IN FRANCE DURING THE 20TH CENTURY

FELIPE DE JESÚS RICARDO SÁNCHEZ REYES

Recibido: 23 de enero de 2022
Aprobado: 3 de abril de 2022

Resumen
La lucha por la igualdad política y sexual no surgió ayer. Se presenta no sólo en Inglaterra, sino también en Francia a través de las obras de ideólogas como Olympe de Gouges (1748-1793) y Flora Tristán (1903-1844), y de escritoras como George Sand (1804-1876) y posteriores. Este tema se aborda para comprender la evolución de la lucha de las mujeres por sus derechos y está dividido en cuatro partes. En la primera, los antecedentes del tema; en la segunda, terminada la Primera Guerra Mundial, surge el deseo de las mujeres por probar los placeres (1920); en la tercera, la igualdad sexual en Simone de Beauvoir y Marguerite Duras (1940-1980); en la cuarta, las nuevas formas sexuales de protesta en el siglo xxi.

Palabras clave: Olympe de Gouges, Flora Tristán, Simone de Beauvoir, igualdad sexual, nuevas formas sexuales de protesta.

Abstract
The fight for political and sexual equality did not arise yesterday. It is presented in England and France through the works of ideologues, such as Olympe de Gouges (1748-1793) and Flora Tristan (1903-1844), and writers such as George Sand and later. This article addresses this topic to understand the evolution of women's struggle for their rights, and It has been divided into four parts. In the first, It focuses on the background of the subject; in the second, after the First World War, the desire of women to try pleasures arises (1920); in the third, sexual equality in Simone de Beauvoir and Margueritte Duras (1940-1980); and in the fourth, the new sexual forms of protest in the 21st century.

Keywords: Olympe de Gouges, Flora Tristán, Simone de Beauvoir, sexual equality, new sexual forms of protest.

La reminiscencia griega de la mujer-vulva o *anasuromai* (/ἀνασύρομαι/, levantarse la falda o mostrarse al desnudo) aparece en un grabado del siglo XVIII, realizado por Charles Eisen (1621-1695). Él ilustra las *Fábulas* de Jean de la Fontaine y describe la enorme fuerza de la vulva para ahuyentar las fuerzas malignas y valorar su feminidad.

En esta escena, una joven con cabello corto, vestido de mangas largas y chancletas, se enfrenta con valor al demonio en el penúltimo peldaño de la escalera de su casa. Ella apoya en la pared su mano izquierda y alza sus faldas con la derecha con mucho valor y muestra su vulva a Satanás, quien es pintado con alas, medio cuerpo humano y piernas de macho cabrío. El demonio abre sus ojos y boca, retrocede con temor al ver la feminidad desnuda. Así, con este gesto, cuenta la fábula, la chica vence al demonio y lo aleja para siempre de la aldea.

Luego, este poder de la mujer-vulva es destruido u ocultado por los hombres en lo más recóndito de castillos e iglesias medievales. Pero, a finales del siglo XIX e inicios del XX, ella busca recuperar su poder matriarcal y social por medio de luchas ideológicas y legales, a través de mujeres aguerridas e inconformes con su situación de minusvalía.

Ellas, como las escritoras abordadas, luchan por su liberación femenina y sexual. Esto no sucede de un día para otro ni por medio de la violencia, sino que llevó varios siglos de lucha pacífica y argumentos teóricos, como los de las sufragistas (1903) que lucharon por el voto femenino y los de Flora Tristán. Los movimientos ingleses y franceses fueron encabezados por escritoras, políticas y pensadoras de la aristocracia intelectual, preparadas y conscientes, inconformes con su realidad y con el trato de ornato reproductor y la explotación económica.

Estas escritoras pertenecen a la aristocracia culta, acceden a la educación escolar por medio de institutrices particulares, gozan de algunos cambios propuestos por sus antecesoras y por las nuevas ideas culturales. A través de sus personajes femeninos, observamos la nueva mentalidad que surge en la mujer de principios del siglo XX. Éstas se rebelan contra las normas sociales establecidas y ante la sexualidad conservadora que les impone la autoridad patriarcal.

ANTECEDENTES: 1900

Ellas, después de estar sujetas al yugo patriarcal que cuida la virginidad; de ser casadas con personas mayores de edad y económicamente superiores, para mejorar la situación financiera familiar; que paga la dote al esposo como si fuera un estorbo familiar, se deshicieran y la vendieran como animal o prostituyeran; al fin se cansan de ser muñecas de su madre, ornatos de la familia y animales en venta. Protestan poco a poco, estudian, trabajan, se independizan y toman el timón de su vida.

Este proceso no surge de la noche a la mañana, sino a través de pasos paulatinos en el siglo XIX. Ellas, a través de la lucha feminis-



A través de **sus personajes femeninos**, observamos **la nueva mentalidad** que surge **en la mujer** de principios **del siglo XX.**

ta, exigen cambios e igualdad políticos ante el estado, como Olympe de Gouges en su *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* (1791) y Flora Tristán (1903-1844) en "Por qué menciona las mujeres" (1843), ya que son ideólogas políticas. Estas son ideas que más tarde retoman las sufragistas británicas y francesas (1900-1918), logran su derecho al voto, divorcio y educación ante la autoridad conservadora.

Las escritoras no luchan políticamente porque son literatas, pero, a través de sus obras, proponen el cambio social en la familia y en la educación escolar, en la elección de su pareja y en lo sexual. Luego, como crisálidas que salen del capullo, estudian en escuelas superiores, liberan su cuerpo de tanto ropaje o presidio físico, salen de la cárcel de sus casas, del mundo oscuro y opresivo, y entran a uno nuevo y desconocido para ellas.

Abordan, con temor al inicio, camiones o el metro para dirigirse a su labor. Después se apoderan alegres y agitadas de las calles, y trabajan como secretarias o modistas después de la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Se independizan económicamente, caminan seguras por las calles, asumen la responsabilidad de su vida, cuerpo y placer. Esta liberación sexual surge en la clase media, representada por las escritoras Colette (1873-1954) y Victor Margueritte (1866-1942), y en la aristocracia, por George Sand (1804-1876), Renée Vivien (1877-1909), y las inglesas Anne Lister (1791-1840) y Radclyffe Hall (1880-1943).

La liberación sexual está personificada en sus obras por las protagonistas que no se apegan a la ley establecida socialmente: ser sumisas y obedientes; llegar al matrimonio vírgenes, con dote y entregar el himen a su cónyuge; consagrarse al hogar, esposo e hijos. Ellas, llenas de ímpetu e ideas nuevas, se rebelan ante este orden antiguo y sus padres severos, quienes las tienen sujetas e imponen su decisión y cónyuges.

Después de la década de los veinte trabajan, toman las riendas de su vida y de su dinero, deciden sobre su propio cuerpo y sexo. Se entregan por amor a su pareja, sin importarles la dote, el papel legal ni la opinión de sus padres, como Vianca, personaje de Colette; Monique, de Victor Margueritte; Stephen, de Hall; las epístolas de Simone. Todas ellas se educaron en escuelas, viven solas y trabajan, son autosuficientes y no viven a expensas del hombre.

PROBAR LOS PLACERES: 1920

Éste fue un primer paso. En el siguiente ellas deciden probar los placeres sexuales con diferentes parejas, hetero u homosexuales, como sucede con los personajes de Colette, Margueritte y las epístolas de Simone. Por supuesto, no debemos olvidar el momento histórico en el que sucede, pues acaban de salir de la atrocidad de la Primera Guerra Mundial y de la muerte o del dios Tánatos, tal como sucede con los fallecimientos de la humanidad, causadas por la lepra o la peste negra.

Y ellas, como los personajes del *Decamerón*, buscan no sólo disfrutar el placer de la vida y la belleza de los cuerpos jóvenes, sino también probar y satisfacer los placeres sexuales, nuevos y desconocidos. Porque con los jóvenes muertos o mutilados de la guerra, ellas saben que no tienen el control de sus vidas, desconocen qué les depara el destino, tal como nos sucedió con la pandemia actual a nivel mundial.

Esta liberación sexual también nos devela el amor lésbico en las escenas de la primera obra de Colette, *Claudine en la escuela* (1900); en las protagonistas de Renée Vivien en *Se me*

La tesis central de **Beauvoir reclama las mismas oportunidades y derechos para el hombre y la mujer,** ya que la sociedad relega a esta última a una situación de inferioridad.

apareció una mujer (1904); de Victor Margueritte, *La garçonne* (1922), y de Radclyffe Hall, *El pozo de la soledad* (1928). Ellas se convierten en transgresoras del orden establecido, aunque demuestran su preferencia lésbica, socialmente tienen o prueban relaciones ocasionales con los hombres o se casan y tienen hijos. Sin embargo, los personajes que asumen convencidas su papel lésbico son las protagonistas de las obras de Renée Vivien y de Radclyffe Hall.

Durante esta etapa, ubicada en los años veinte en Francia, las escritoras nos anuncian la liberación social y sexual como la plantearán dos escritoras en décadas posteriores: Simone de Beauvoir, en los cincuenta, y Marguerite Duras, en los ochenta.

LA IGUALDAD SEXUAL DE 1940 A 1980: SIMONE DE BEAUVOIR Y MARGUERITE DURAS

Simone de Beauvoir (1908-1986), filósofa, escritora y precursora del movimiento feminista de la década de los sesenta, a sus 41 años plantea los derechos de la mujer en su obra *El segundo sexo* (1949). Su tesis central reclama las mismas oportunidades y derechos para el hombre y la mujer, ya que la sociedad relega a ésta última a una situación de inferioridad.



Presenta al matrimonio como una institución burguesa repugnante, similar a la prostitución, donde la mujer depende económicamente de su marido y no puede independizarse. Propone la igualdad de los sexos o igualdad política, aunque en su feminismo no hay odio por los hombres ni rechaza el amor, sino propone la solidaridad y complicidad con ellos para luchar contra una sociedad de hombres con prejuicios. Su análisis desata un escándalo porque se atreve a hablar de la menstruación y la maternidad, la prostitución y el aborto femeninos como nunca se había hecho. Su libro resulta fundamental en la historia del feminismo, porque descubre lo que es ser mujer, origina la liberación en Francia y el mundo y encarna al feminismo moderno.

Simone de Beauvoir no sólo plantea los derechos y los cambios sociales de la liberación femenina o feminidad, también demuestra la liberación sexual con su pareja Jean Paul Sartre. Ella vive con Sartre y tiene aventuras amorosas con sus alumnas, con el escritor Nelson Algren (de 1947 a 1964) y con el cineasta Claude Lanzmann (ella tiene 44 años y él 27), con quien vive durante ocho años. Su liberación sexual la demuestra en las cartas amorosas, pasionales, dirigidas al estadounidense: *Cartas a Nelson Algren. Un amor transatlántico 1947-1964*, que incluye la cineasta Virginie Linhart en su filme *No se nace mujer* (2007):

> Nunca he amado a nadie, como le amo. Con tanto placer en el amor y tanto amor en el

> placer, tanta fiebre y tanta paz. Por su manera de amar, me siento una mujer en brazos de un hombre. Soy una mujer completamente que lo desea. Ya no soy más que ese ardiente orgulloso, impaciente y feliz deseo de usted. Mi sitio está entre sus brazos, mi vientre contra su vientre.



De igual modo, tres décadas más tarde, Marguerite Duras (1914-1996) refleja la liberación sexual en tres de sus obras: *La amante inglesa* (1967), *El amante* (1984), *El amante de la china del norte* (1991). Las siguientes citas de *El amante* reflejan la liberación de la doncella virgen de quince años:

> Le ha arrancado el vestido, lo tira, y la lleva hasta la cama así desnuda. Lenta, paciente, ella lo atrae hacia sí y empieza a desnudarlo. Él intenta moverse. Ella pide que no se mueva. Le desnuda. [...] La piel es de una suntuosa dulzura. El cuerpo es delgado, sin fuerza, sin músculos. Ella no lo mira a la cara. Toca la dulzura del sexo, de la piel, acaricia el color dorado, la novedad desconocida. Él gime, llora. Y llorando él lo hace. Primero hay dolor. [...] No sabía que se sangraba. Seca la sangre, me lava (Duras, 1985, pp. 51-52).

Así, estas escritoras francesas buscan primero modificar la ideología y las leyes de la sociedad patriarcal con su obra. Luego su atuendo, su figura corporal, más libre de ropa, y su liberación sexual, de forma paulatina. Por tanto, si actualmente gozamos de leyes que favorecen a la mujer y a su liberación sexual en nuestra sociedad, se las debemos en buena medida a la lucha ideológica de ellas, de otras reformadoras y de algunos filósofos.

Actualmente las mujeres, por medio de estas luchas y escritos de las autoras, han adquirido la igualdad en el papel y han conseguido cambios a las leyes: el derecho al voto, al aborto, al uso de anticonceptivos, al trabajo sin el consentimiento de los maridos y a la no violencia. Pero en la realidad resultan diferentes las palabras, porque, en los hechos —en sus casas, trabajos y en el mundo externo— domina el poder masculino, agazapado, ante el que las escritoras e ideólogas lucharon hace un siglo.

Estas escritoras y Simone de Beauvoir son las precursoras del movimiento feminista a nivel mundial en la década de los sesenta. Pues, asevera Dietrich Schwanitz, en *La cultura. Todo lo que hay que saber* que en Estados Unidos:

> Betty Frieddan fundó en 1966 la Organización Nacional Feminista 'NOW', punto de partida del movimiento cultural revolucionario feminista, cuyo objetivo no es solo luchar

Si actualmente gozamos de leyes que favorecen a la mujer y a su liberación sexual en nuestra sociedad, **se las debemos** en buena medida **a la lucha ideológica de ellas,** de otras reformadoras y de algunos filósofos.

> por la igualdad social y política de las mujeres, sino revisar el sistema simbólico de nuestra cultura y las actitudes derivadas del sistema (2004, p. 391).

Con ello, las feministas hacen referencia al carácter patriarcal de la percepción de la realidad que valora más lo 'masculino' en detrimento de lo 'femenino'. Por ello, las estadounidenses entierran la feminidad tradicional impuesta por el poder dominante, y las francesas denuncian la poca virilidad de sus hombres. Esta aseveración la confirma Georges Duby:

> en el año 1968, unas mujeres norteamericanas representan el 'entierro de la feminidad tradicional' con un desfile de antorchas en el cementerio nacional de Arlington, otorgan la corona de *miss América* a una oveja viva o arrojan sostenes y bragas, fajas y pestañas postizas a un 'basurero de libertad' y dos años más tarde (1970), las francesas depositan en el Arco del Triunfo de París una corona de flores inocente que encierra una alusión didáctica: 'De cada dos hombres, uno es una mujer' (Duby, 1993, p. 155).

El desarrollo de este proceso continúa en 1971, en París, cuando las feministas del Movimiento de Liberación de la Mujer (descendientes de las sufragistas) también reivindican la liberación sexual, que se desarrolla en ese momento a nivel mundial.

Además, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) celebra el Año Internacional de la Mujer en 1975, y en 1977 proclama el Día de las Naciones Unidas para los Derechos de la Mujer y la Paz Internacional, ahora Día Internacional de la Mujer, conmemorado el 8 de marzo. En 1999, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el 25 de noviembre como el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, se escogió ese día para honrar la memoria de las hermanas Mirabal, quienes, en esa misma fecha de 1960, fueron brutalmente asesinadas por el dictador dominicano Rafael Leónidas Trujillo.

NUEVAS FORMAS DE PROTESTA SEXUAL: SIGLO XXI

A inicios del siglo XX, las sufragistas no tenían los mismos derechos civiles que los hombres y eran arrestadas por gritar consignas en favor del voto femenino. A mitad de ese siglo, ellas desecharon o quemaron los símbolos de la feminidad impuesta por el sistema. Para exigir sus derechos en el siglo XXI, las artistas feministas retoman un elemento de protesta de Europa planteado a inicios del siglo XVIII: el *ana-suromai* (/ἀνασύρομαι/, levantarse la falda o mostrarse al desnudo) o el renacer del poder de la vulva desnuda.



Revisemos la nueva protesta femenina colectiva por medio del *ana-suromai* (que Heródoto observa en Egipto en el siglo II a. de C.) o el renacer del poder de la vulva desnuda en este siglo. El *ana-suromai* está presente en las manifestaciones colectivas por el dere-

cho al aborto (llamada la Protesta Negra) en Polonia, en octubre de 2016. Iwona Demko, doctora en Bellas Artes y artista polaca, lidera a un grupo de mujeres que se solidariza con las manifestantes que están en contra de la prohibición del aborto.

Demko y sus chicas se visten con prendas negras y lucen vistosas faldas de seda rosa, roja, naranja, granate y dorada. En la manifestación, ellas se levantan las faldas para mostrar su feminidad, oponerse contra las leyes que afectan a las mujeres y mostrar su repudio ante la prohibición del aborto, frente a la puerta de Cracovia y de toda Polonia. Con la acción de mostrar sus genitales, ellas obligan al Gobierno a retirar su proyecto de prohibición total del aborto, se infunden valor y revaloran el poder de su feminidad. Iwona declara que el objeto de estas protestas es "Dejar de avergonzarnos. Recuperar los antiguos significados de mujer y feminidad. Restablecer el poder de dar luz a una nueva vida. Es una acción perfecta para infundirnos valor" (Blackledge, 2021, p. 24).

Otras artistas también reconocen el poder de su feminidad a través de las faldas alzadas y lo utilizan para protestar contra actuaciones que ponen en peligro la autonomía de la mujer, los derechos de las personas y la fertilidad de la tierra. El cuadro *Ana suromai* (2005-2011) de Amanda Sage, artista de Los Ángeles, reconoce el poder de su feminidad, por eso pinta y embellece su enorme pancarta con una falda levantada en las manifestaciones del Día de la Mujer en los Ángeles. Sage describe esta obra:

> Me levanto la falda contra la opresión y la deshonestidad, contra la mentira y el engaño. *Ana suromai* es un grito de protesta, una denuncia visual del sistema corrupto que ha llevado a nuestro mundo a una situación de caos. Espero que esta pintura nos inspire a alzar la voz y a ponernos en pie, que nos enseñe que, para cambiar al mundo, no necesitamos más armas que dejar de tener miedo y creer en nosotras mismas (Blackledge, 2021, p. 25).

En Milán, en el Día Internacional de la Mujer en marzo de 2017, la organización feminista Ni Una Menos realizó una huelga nacional y una exhibición vaginal colectiva. Más de veinte mujeres con la cara enmascarada se levantan las faldas frente a la estación central de la ciudad para mostrar su sexo, cubiertas con las palabras "Body Revolution".

Su acción evoca a aquella doncella milanesa medieval que, en el siglo XII, adornaba la Porta Tosa —una de las puertas de acceso a la ciudad—, se alzaba el vestido y mostraba su vagina para proteger a la ciudad de los enemigos. Así, las nuevas manifestaciones de protesta por los derechos de la mujer retoman esta nueva modalidad vanguardista y transgresora en algunas ciudades de Europa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beauvoir, S. (2013). *El segundo sexo*. México: Debolsillo.

Blackledge, C. (2021). *El origen del mundo. El poder de la vagina a través de la historia* Trad. de Z. de Torres. México: Paidós.

Colette. (1986). *Claudine en la escuela*. Trad. de J. Batlló. Barcelona: Anagrama.

Duby, G. y Perrot, M. (1993). *Historia de las mujeres*. Vol. 10. Trad. de M. A. Galmarini. Madrid: Taurus.

Duras, M. (1985). *El amante*. Trad. de A. Ma. Moix. Barcelona: Tusquets.

Linhart, V. (2007). Simone de Beauvoir. "No se nace mujer". [Video]. Consultado el 22 de enero de 2020. Disponible en: *https://vimeo.com/188533022*

Margueritte, V. (2015). *La garçonne*. Trad. de M. Cabanillas). España: Gallo Nero.

Sanyal, M. (2018). *Vulva. La revelación del sexo invisible*. Trad. de P. Pron. Barcelona: Anagrama.

Schwanitz, D. (2004). *La cultura. Todo lo que hay que saber*. México: Taurus.

Tristán, F. (2003). *Feminismo y socialismo*. México: Catarata.

———— (2004). *Feminismo y utopía*. México: Fontamara.

———— (2015). *Tres textos de una feminista del siglo XIX. Por qué menciono a las mujeres. Mujeres públicas y Asilos*. Chile: Ediciones Espartaco.

LA POLITIZACIÓN DE LO FEMENINO EN EL FILME *DESERT FLOWER*

THE POLITICIZATION OF **THE FEMININE** IN THE FILM *DESERT FLOWER*

ERNESTO ERMAR CORONEL PEREYRA
Recibido: 28 de enero de 2022
Aprobado: 7 de abril de 2022

Resumen
El propósito de este escrito es ofrecer una lectura política de la película *Desert flower* a través de la noción del desacuerdo ofrecida por Jacques Rancière, entendida como un tipo determinado de situación del habla que permite identificar en la narrativa de este filme un par de interlocutores que entienden, pero a la vez no entienden lo que dice el otro, uno evidente y otro oculto, entre quienes entienden por ablación genital femenina una práctica no justificable y violenta contra la mujer y quienes la entienden como una tradición y obligación social.

Palabras clave: desacuerdo, política, cine, ablación genital femenina.

Abstract
This paper aims to offer a political reading of the film Desert flower through the notion of disagreement offered by Jacques Rancière, understood as a specific type of speech situation that allows us to identify in the narrative of this film with a pair of interlocutors whom they understand. However, at the same time, they do not understand what the other says, one obvious and the other hidden, among those who understand female genital cutting as an unjustifiable and violent practice against women and among those who understand it as a tradition and social obligation.

Keywords: *Disagreement, politics, cinema, female genital cutting.*

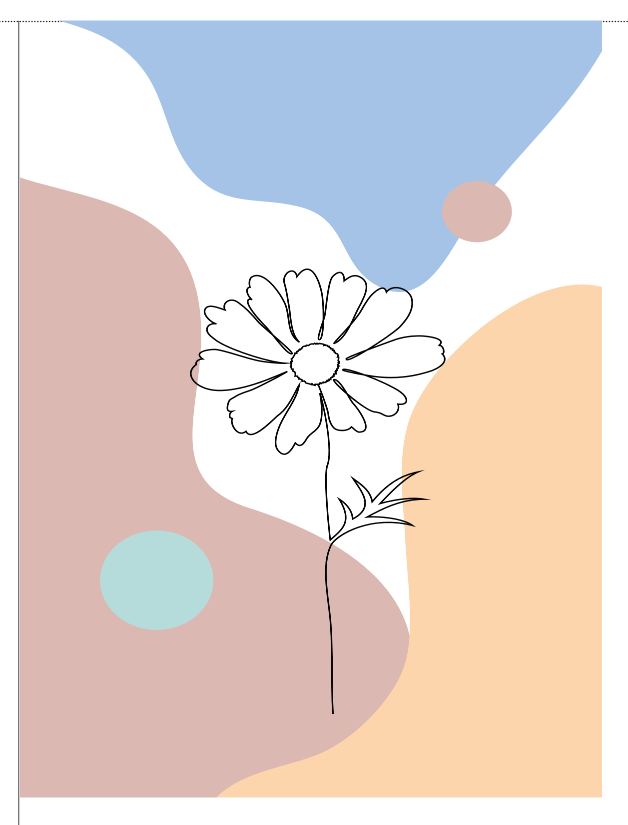
Desert flower, película del 2009 dirigida por Sherry Hormann, narra la vida de Waris Dirie. Nació en Galkayo, Somalia, en 1965, es hija de una familia de nómadas africanos y musulmana somalí del clan de Darod. La historia hace hincapié en el camino que Waris recorrió para convertirse en una de las modelos más solicitadas de su tiempo y en embajadora de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en África. La narración, que se coloca desde un punto de vista feminista, toma partido al explicar que Waris tuvo que sobrevivir en un mundo de hombres que condena a las mujeres a la violencia e injusticia fundamentadas en costumbres religiosas musulmanas, que provocaron que la protagonista viviera la mutilación genital femenina o "castidad obligada", así como el matrimonio arreglado. El filme intenta convertirse en una voz que desvela la lucha de una mujer que insiste en dar la libertad a las mujeres nacidas en culturas musulmanas, quienes, desde el punto de vista occidental, son víctimas de estas prácticas que las condenan a la sumisión dentro de sociedades patriarcales.

Del argumento se desprende un asunto político que se origina en el corazón mismo del choque cultural. Waris Dirie vive una sacudida emocional y cognitiva cuando se integra a la sociedad londinense, una cultura distinta a la suya con conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres totalmente diferentes a la de la familia nómada musulmana en la que creció, choque que modificó su percepción y la llevó a luchar por la eliminación de la castidad obligada. El problema del filme es lo que está oculto; su narrativa descalifica la ablación genital femenina a partir del punto de vista de la cultura judeocristiana occidental moderna, que ve esta práctica como un procedimiento que se realiza a una mujer o a una niña con el objeto de alterar o lesionar sus órganos genitales sin que existan razones médicas o morales que las justifiquen. Dicho argumento cancela la cultura musulmana del clan de Darod; para este grupo la ablación es una tradición y obligación social considerada un rito de transición a la madurez de las niñas y símbolo de su virginidad que garantiza sus futuros matrimonios.

A partir de Jacques Rancière se identifica en el filme un caso de desacuerdo en la discusión sobre la ablación genital femenina, en el que se confrontan argumentos igualmente válidos: para unos no hay razón médica y moral para realizar esta práctica, mientras que para otros las razones son culturales y religiosas. Es decir, no sólo es un asunto de razones argumentadas, sino también un tema que referencia la situación de quienes hablan desde su identidad cultural, las narrativas que construyen a las partes y sus miradas sobre el mundo.

El propósito de este artículo es argumentar que *Desert flower* trata la ablación genital femenina desde el lugar de enunciación de la cultura occidental moderna, a la cual califica como una violación de los derechos humanos de las niñas a las que se les realiza, con lo que nos niega la posibilidad de escuchar





las razones culturales y religiosas de quienes la ponen en práctica. Por tanto, a través de la noción de política de Rancière, se da una lectura partiendo de la noción del desacuerdo, un tipo determinado de situación del habla que permite identificar en la narrativa del filme un par de interlocutores, uno evidente y otro oculto, que entienden, pero a la vez no, lo que dice el otro; entre quienes comprenden por ablación una práctica no justificable y violenta contra la mujer, y entre quienes la distinguen como una tradición y obligación social.

En este sentido, se puede teorizar la discusión sobre la ablación genital femenina como una disputa que adquiere una dimensión política. Los que están en contra de la ablación entienden a los que la realizan, aunque no los comprenden, ya que quienes están en contra, por su lugar de enunciación y su cultura, no ven la dimensión cultural de los que realizan la castidad obligada. Ambas partes quieren manifestar sus razones a los otros con argumentos construidos desde sus conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres constituyentes de sus culturas. En el fondo, no es un problema de desconocimiento ni de malentendido, sino de comunicación intercultural, entre partes pertenecientes a diferentes culturas y, por ende, distintos lugares de enunciación.

Ahora bien, ¿qué se entiende por desacuerdo y qué lectura política se puede hacer de este filme a través de dicha noción? El pensamiento de Jacques Rancière es útil para explorar aquellos fenómenos políticos que surgen de otras esferas de actividad distintas a donde se ubican las relaciones de poder de los grupos relacionados con el Estado. No basta con referirse a esta institución política para explicar asuntos que se extienden a un campo donde hay cuestiones sociales, más allá de los límites explicativos de las teorías políticas dominantes.

Se debe reconocer que el Estado no es el único lugar donde se desarrolla la política, hay otros sujetos y manifestaciones fuera del entramado estatal, hay desacuerdos y debates que dan apertura a reclamos que no son relaciones de fuerza y poder. Esta visión de la política de Rancière no se centra en imponer algo a terceros, no se refiere a la capacidad de configurar el campo de acción posible de otros, tampoco consiste en controlar la fuerza ni mucho menos la capacidad de lucha contra un adversario.

A partir de esto se desprenden tres cuestiones: primera, Rancière es relevante porque ayuda a observar un desacuerdo que nace en la esfera social en forma de disputa de la palabra, donde importa más el lugar de enunciación del sujeto colectivo; segunda, la política del desacuerdo no puede convertirse en un sector concreto o ámbito central, ya que es un espacio donde se pueden englobar y evidenciar potencialmente todas las pre-

Se debe reconocer que **el Estado no es el único lugar donde se desarrolla la política.**

Jacques Rancière concibe a la política como una acción colectiva capaz de debatir y cuestionar las relaciones constitutivas de las polis, de lo público.

ocupaciones sociales; tercera, esta actividad colectiva y manifestación de la política en el terreno público no es formal, ni se circunscribe a un marco institucional en particular.

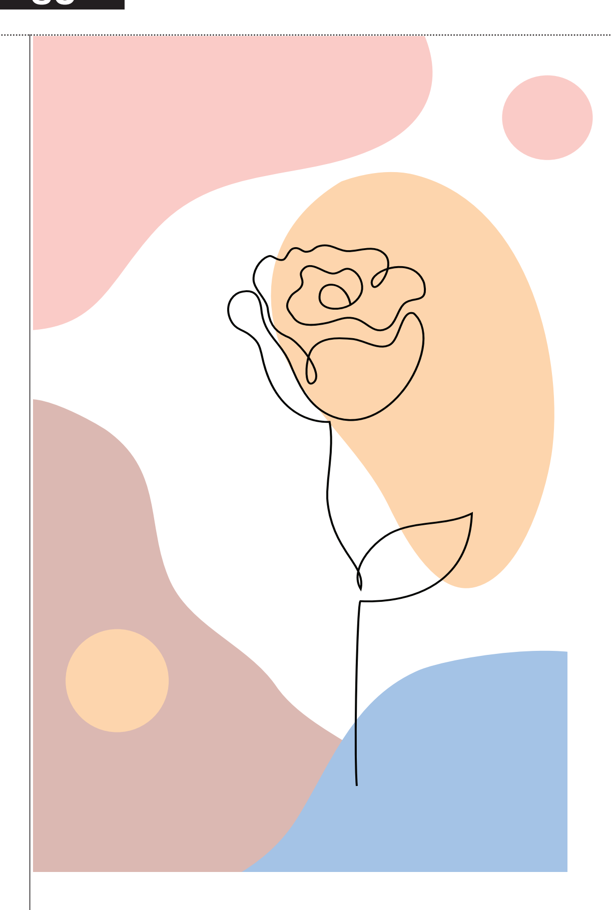
Con lo mencionado, se perfila una perspectiva distinta de la política, la cual se aleja de los enfoques que la circunscriben a la suma de las instituciones y prácticas de dominación y poder relacionadas con instituciones estatales. Me refiero, por supuesto, a esa actividad política que está fuera del congreso, los partidos políticos, el gobierno y demás instituciones del Estado. Por el contrario, Jacques Rancière concibe a la política como una acción colectiva capaz de debatir y cuestionar las relaciones constitutivas de las polis, de lo público, fundamentadas en posibles y diversas manifestaciones de lo social que intervienen para quebrantar la normalidad del orden social, que potencialmente puede emerger como reagrupamientos de sujetos colectivos o en expresiones artísticas.

Uno de esos otros espacios donde se manifiesta la política como desacuerdo es precisamente el cine. Así, la expresión y manifestación de la política en el cine nos lleva a reconocer que cuando hablamos de esta expresión artística, abrimos un debate que da origen al surgimiento de múltiples opiniones. No hay una sola forma de pensarlo, así como sus relaciones con otras disciplinas científicas, aquí se abre una posibilidad de abordaje desde una perspectiva política, de un análisis que nos ayude a entender el desacuerdo en la película *Desert flower*.

La palabra política para Rancière no es solamente la designación de movimientos de lucha por el poder ni el ejercicio de dominación del Estado. Por el contrario, la suposición de la política es el principio de la emancipación, es decir, la política tiene intrínsecas las prácticas de la emancipación y está construida por esas prácticas. En este punto cabe preguntarse, ¿qué se entiende por emancipación? La noción que emplea Rancière tiene su origen en la tesis de la emancipación intelectual propuesta por Joseph Jacotot, desarrollada en el libro *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (Rancière, 2010). En dicha obra plantea que la emancipación es la salida de una situación de minoridad, donde el menor es aquel o aquellos que necesitan ser guiados para no perderse por su propio sentido de orientación.

> Es la idea que gobierna la lógica pedagógica tradicional donde el maestro parte de la situación de ignorancia —por ende, de desigualdad— del alumno para guiarlo o guiarla, paso





a paso, por el camino del conocimiento, que también es el camino de una igualdad futura. Ésta también es la lógica de las Luces, donde las élites cultivadas deben guiar al pueblo ignorante y supersticioso por los caminos del progreso. Ésta es, para Jacotot, la verdadera manera de perpetuar la desigualdad en el nombre de la propia igualdad (Rancière, 2010, pp. 132-133).

Estas ideas construyen un sistema de interpretación de referencia que posibilita dar significación a aquellas luchas emprendidas en el espacio de encuentro entre divisiones y fronteras, en el que se cuestionan las distribuciones desiguales de competencias y se modifica la aceptación más común de lo pensable, nombrable y realizable, posturas que se contraponen a las proposiciones presentadas por las teorías políticas hegemónicas. En Rancière la política no es un dispositivo institucional del Estado, sino una acción posibilitada por la capacidad de cualquiera que quiere salir de su lugar asignado, mostrándose como visible y audible para ratificar la existencia de la igualdad.

Para el autor la política comienza con el desacuerdo frente a la división de lo sensible, que es el modo inmanente sobre el que reposa y lleva a cabo la organización de las relaciones de poder y dominación social, la división de las partes y los espacios. Lo sensible es el sistema de evidencias sensitivas que permite observar, por un lado, la existencia de lo común, por el otro, los recortes que definen los lugares y los espacios receptivos. El organizador traza maneras de ser e instituye las relaciones entre visibilidad e invisibilidad dadas en la organización social en lo referente a gobernar a la población y separa a los competentes de los incapaces. Dicho esto, ¿qué es el desacuerdo para este filósofo político?:

> Por desacuerdo se entenderá un tipo determinado de situación de habla: aquella en la que uno de los interlocutores entiende y a la vez no entiende lo que dice el otro. El desacuerdo no es el conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco, pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre de la blancura... El desacuerdo no es el desconocimiento. El concepto de desconocimiento supone que uno y otro de los interlocutores, o ambos —por el efecto de una simple ignorancia, de un disimulo concertado o de una ilusión constitutiva—, no saben lo que dicen o lo que dice el otro. Tampoco es el malentendido que descansa en la imprecisión de las palabras (Rancière, 2010, p. 8).

Es en el desacuerdo donde se comienza a poner en juego la discusión entre las partes sobre lo justo o injusto del orden social a través del ejercicio de la palabra; se argumenta acerca de un daño o afectación, alejándose así del desconocimiento y el malentendido, a su vez, una situación del habla que desafía el desconocimiento de esos saberes reservados; además, se distingue del malentendido que representa el dominio de la prohibición de la racionalidad. Los momentos de desacuerdo se caracterizan por ser discusiones sobre lo que quiere decir el hablar, donde los interlocutores entienden y no entienden lo mismo en las mismas palabras, es decir:

> hay toda clase de motivos para que un x entienda y a la vez no entienda a un y: porque al mismo tiempo que entiende claramente lo que le dice el otro, no *ve* el objeto del que el otro habla; o, aun, porque entiende y debe entender, ve y quiere hacer ver otro objeto bajo la misma palabra, otra razón es el mismo argumento (Rancière, 2010, p. 9).

Ahora bien, el asunto en disputa en *Desert flower* es la ablación genital femenina, un procedimiento en el que los tejidos de los órganos genitales femeninos son cortados, lesionados o eliminados parcial o totalmente. En una secuencia esta cuestión se pone en juego cuando Marilyn invita a su amiga Waris Dirie a una discoteca. En el lugar Marilyn baila entre la multitud de forma muy libre, mientras que Waris la mira a ella y a los demás con cierto prejuicio. Dirie se siente atraída por Harold, un hombre norteamericano que se le acerca para seducirla, quien, después de presentarse, le quita el abrigo con el que cubre su cuerpo y la invita a bailar. Al sentirse cautivada, Waris escapa del lugar quizá por temor y culpa frente a la sensación de atracción. Cuando regresa al apartamento que comparte con Marilyn, sorprende a su amiga teniendo relaciones sexuales con un hombre que conoció en el centro nocturno. Waris se espanta y espera molesta a que la pareja sexual de su amiga se retire. El diálogo siguiente es donde radica el corazón del desacuerdo.

Marilyn, con calma y ante una atemorizada Waris, se dirige a ella y le dice perdona, fue mi culpa. Dirie le responde que una mujer respetable no hace esas cosas, refiriéndose a tener relaciones sexuales fuera del matrimonio. A lo que Marilyn manifiesta que una mujer respetable puede divertirse, tener sexo y seguir siendo respetable. Waris insiste en que una buena mujer solamente es aquella que está cortada, su amiga no entiende a lo que se refiere, y ella argumenta refiriéndose a la ablación genital femenina, que ser cortada garantiza la virginidad de una mujer hasta la noche de bodas. Ante el semblante de incertidumbre de Marilyn, Waris duda y le pregunta si eso no es lo normal para todas las mujeres y si ella no está cortada.

Marilyn, sorprendida, sigue insistiendo en que no entiende a que se refiere y no tiene idea de lo que está hablando, le cuestiona si le cortaron alguna parte del cuerpo y le pide que le enseñe para entender de lo que le está hablando. Waris, con cierta sorpresa e inseguridad, se levanta el vestido y le muestra su vagina. Acto que sucede en una toma fuera de campo, los espectadores no vemos sino solamente nos imaginamos lo que sucede. Marilyn, aterrada, mira a Waris y le pregunta si le cortaron el clítoris y después la cosieron, cuándo le hicieron eso, a lo que responde que durante la infancia, al igual que a sus hermanas. Con lágrimas en los ojos y sorprendida, Marilyn cuestiona a su amiga sobre si puede sentir algo y Waris no entiende lo que le está preguntando, solamente responde cuestionando si aquello no les pasa a todas las mujeres. La escena termina cuando Marilyn se pone de pie y le muestra su vagina para responder que eso no les pasa a todas las mujeres, en Inglaterra no se hace; Waris termina afligida y consolada por su amiga.

El mensaje del filme es claro: la mutilación genital femenina es una práctica de violencia contra las niñas y mujeres, que se realiza en lugares donde es socialmente aceptable, al constituirse como una norma social arraigada en la desigualdad de género. La cuestión es que existen diversas razones igualmente válidas por las cuales se lleva a cabo. Mientras para algunos musulmanes es considerada un rito de transición a la madurez, el pensamiento occidental la concibe como una forma de controlar la sexualidad de la mujer y un grave problema de salud para ellas. Para algunas culturas musulmanas la mutilación genital femenina se realiza debido a la creencia de que garantiza el futuro matrimonio de las niñas y el honor de las familias, asunto asociado a creencias religiosas.

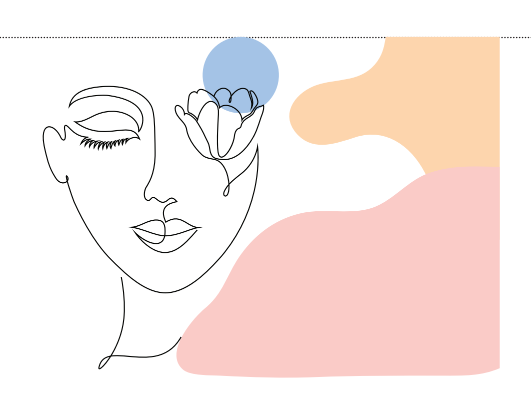
Si asumimos que esta discusión es un asunto político y por ello no es juzgada desde la idea del bien o del mal, se puede argumentar que el desacuerdo mostrado en el filme no se refiere solamente a las palabras y argumentos expresados, sino más bien a la situación misma de los que hablan, es decir, su lugar de enunciación. La cuestión preo-

cupante de la postura en contra de la ablación no está en la postura frente a ese acto en sí, sino en la tendencia a imponer la moral judeocristiana occidental sobre aquellas expresiones culturales que ésta rechaza, con lo que se rompe el respeto a las diferencias culturales mediante las cuales muchas comunidades se hacen visibles.

La postura musulmana invisibilizada frente a la ablación es igualmente válida, ya que es una práctica arraigada en sus creencias, valores y pensamientos que constituyen su cultura, ven en su anulación un ataque a las diferencias y símbolos, exhibiéndolos como lo que son: una comunidad propia que se niega a la indiferencia frente a las diferencias. La cuestión del desacuerdo manifestado en *Desert flower* es un problema de razones cruzadas, una situación en la que ambas partes tienen razón si se toma en cuenta el lugar de enunciación desde donde argumentan. Esto nos invita a pensar que la moral occidental judeocristiana habla de incluir lo que desde su visión tolera y a excluir todo aquello que no se adecua a su idea de aceptable.

En la película, a partir de la negación a escuchar los argumentos del porqué se realiza la ablación en algunas culturas musulmanas, paradójicamente, ese silencio construye su propia política al poner en el centro de la discusión dos posturas sobre el mismo asunto. Es cierto que el filme expone su visión sobre la ablación desde el punto de vista moral occidental hegemónico, pero de manera involuntaria invita a pensar que lo asumido como real es un constructo social edificado por cada comunidad a partir de su cultura. Con esto se puede suponer que hay tantas realidades como culturas existentes, cada una con su cosmovisión que dicta el carácter necesario del orden de las cosas.

Por último, la lección que deja el argumento de *Desert flower* es que en el desacuerdo no hay argumentos irracionales sino irreconciliables, cada palabra cuenta y manifiesta visiones del mundo. Siguiendo a Jacques Rancière, en el desacuerdo se identifica una discusión de partes que manifiestan lo justo y lo injusto utilizando el habla desde su lugar de enunciación, acto en el que los locutores se dirigen uno al otro para confrontar sus sistemas de valores, creencias e intereses para poner a prueba su validez. En última instancia, esta situación del habla expuesta en el filme evidencia un problema político que consiste en que ambas partes quieren imponer su cultura como dominante y a la vez niegan la diversidad cultural entre las diferentes sociedades.



No obstante, este escenario de desacuerdo permite visibilizar la necesidad de entender la existencia de una diversidad de voces e historias que, en ocasiones, no se escuchan entre ellas. Por tanto, el desacuerdo en *Desert flower* insiste en la diversidad de formas de entender el mundo. De ahí que esta situación del habla apertura la posibilidad de pensar la interacción entre lo diferente desde las diferencias, a partir de la visibilización de las voces e historias de las diversas comunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gallardo Sánchez, Y., Gallardo Arzuaga, R. L. y Núñez Ramírez, L. (2016). "Mutilación genital femenina: elementos necesarios para su enfrentamiento". *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, pp. 472-483.

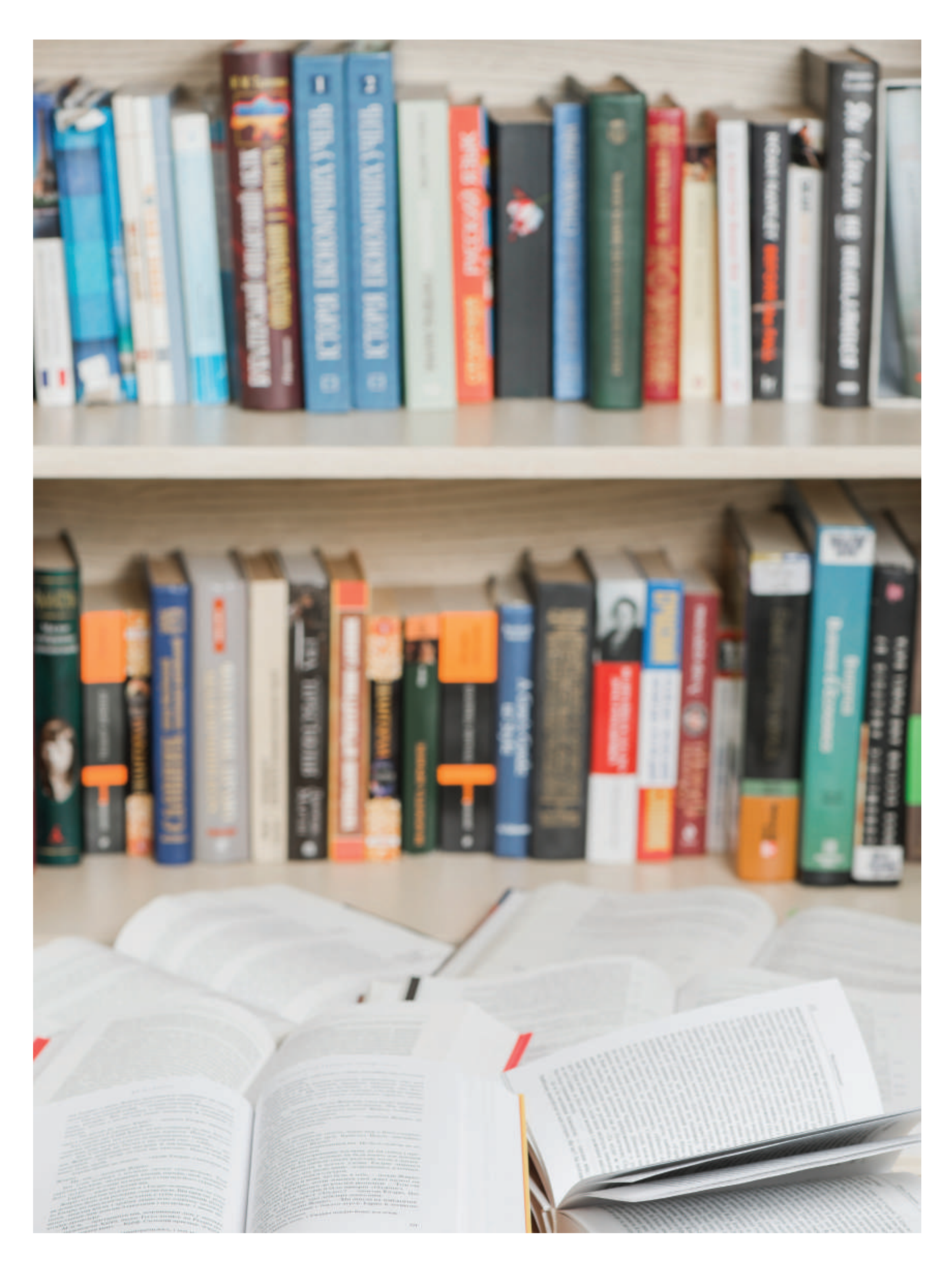
Hormann, S. (dir.). (2009). *Desert flower* [Película]. Reino Unido-Austria-Alemania-Francia.

Rancière, J. (2010). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

—————— (2010). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectua*l. España: Leertes.

—————— (2010). *Momentos Políticos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

SECCIÓN "INTRAMUROS"



METODOLOGÍA SITUADA: UNA FORTALEZA DE LA TUTORÍA INCLUSIVA COMPROMETIDA CON LA COEDUCACIÓN

SITUATED METHODOLOGY: A STRENGTH OF INCLUSIVE **TUTORING** COMMITTED TO COEDUCATION

ERANDY GUTIÉRREZ GARCÍA
ROSANGELA ZARAGOZA PÉREZ
Recibido: 14 de febrero de 2022
Aprobado: 8 de abril de 2022

Resumen
El siguiente artículo forma parte de la colaboración entre la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y el Programa Institucional de Tutoría del plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades, esto a partir de las necesidades detectadas en la propuesta educativa comunidad de aprendizaje Teams del CCH/UNAM, en busca de crear mecanismos internos para que la relación entre maestros, alumnos, familia y sociedad sea cada vez más colaborativa; para ello, se involucran habilidades socioemotivas fortaleciendo, en este contexto, el proceso de la acción tutorial en Entornos Virtuales de Enseñanza y de Aprendizaje (EVEA), como una tarea primordial de los tutores, y una actuación diferente al modelo psicopedagógico o al de educación especial. Su contraste radica en que no se basa en la construcción del otro, sino que propone un marco de construcción destinado a garantizar la forma situada,[1] como un motor de cambio que contribuye a crear grupos integrados socialmente fuertes, comprometidos con el conocimiento y la igualdad.

1 Intervención crítica que nos problematiza frente a los males que nos afectan a todos (Ocampo, 2015).

Este texto finca un recorrido de las sociedades del conocimiento[2] en los entornos que construyen organizaciones que aprenden[3] mediante la fundación de comunidades de aprendizaje[4] que requieren redes de colaboración, son creadoras de ciudadanía y, por ende, de estudiantes y/o ciudadanos resilientes y asertivos donde la tutoría juega un papel importante para generar coeducación, desde la mirada de la empatía y la

2 La UNESCO señala que el elemento central de las sociedades del conocimiento es la “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (UNESCO, 2005).

3 “Es aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y experimenta en sí misma una transformación continua” (Pozner, 2010).

4 Proyecto de transformación sociocultural del centro educativo en el entorno, para conseguir que todas las personas de una sociedad estén informadas a través de un aprendizaje dialógico, es decir, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula (Valls, 2000).

conciencia de los grupos vulnerables como un proceso de formación para cada individuo; de tal manera que, paulatinamente o en gran medida, se hará mediante un programa de acción formativa que sensibilice los dos criterios de inclusión: el de aceptabilidad y pertenencia.

Palabras clave: habilidades socioemotivas, tutoría inclusiva, programa de acción formativa, redes de colaboración.

Abstract

The following article is part of the collaboration with the Secretary of Students and the Vallejo Institutional Tutors Program based on the needs detected in the learning community TEAMS of CCH-UNAM. In search of creating internal mechanisms, the relationship between teachers, students, family, and society is increasingly collaborative. It involves socio-emotional skills, strengthening the process of tutorial action within virtual learning spaces as a primary task of tutors, which is fundamental, and action different from the psycho-pedagogical or special education models. Its contrast lies in the fact that it is not based on the construction of the other. Instead, it proposes a construction framework to guarantee the situated form as a motor of change that contributes to creating socially strong integrated groups committed to knowledge and equality.

This text sets out a tour of knowledge societies in environments that build organizations that learn through the foundation of learning communities that require collaborative networks. They are creators of citizenship and, therefore, resilient and assertive students and or citizens where tutoring plays an essential role in generating coeducation from empathy and awareness of vulnerable groups. This is a construction process for each individual, in such a way that gradually or in significant steps, a training action program raises awareness of the two inclusion criteria: acceptability and belonging.

Keywords: *socio-emotional skills, inclusive tutoring, training action program, collaboration networks.*

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. La educación inclusiva es una medida transformacional, es decir, es un modelo en construcción y una meta a nivel mundial. Por lo que corresponde al Estado garantizar a todos los ciudadanos una educación inclusiva, ya que ésta no reconoce ni hace explícito el discurso de la exclusión, permitiéndoles superar las condiciones socioeconómicas adversas o diferencias, teniendo como resultado una perspectiva de respeto, amor y de inclusión para la sociedad (CELEI, 2016); los que la integran, necesitan sentir pertenencia. En este sentido, sus individuos serán autónomos al reflexionar sobre su derecho a la educación, como criterio de aceptabilidad.

El sistema educativo debe facilitar a los alumnos el conocimiento, ya que en una sociedad del aprendizaje todos son estudiantes y es tarea del tutor propagar esa pasión. Así es como lo ha abordado la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y el Programa Institucional de Tutoría (PIT) del plantel Vallejo. En la ponencia "Evaluación socioformativa, una propuesta de aplicación para la tutoría, en el Plan de Acción Tutorial" se propone que en una de sus actividades, en colaboración con la comunidad de aprendizaje Teams del CCH-UNAM, este plan se derive de un programa de acción formativa que retome postulados de la investigación-acción educativa, enfatizando en la transformación de los procesos de formación más que en el cambio de las prácticas aisladas de aprendizaje.

La formación involucra todas las dimensiones de la persona y se basa en el proyecto ético de vida, el cual es personal, social y ambiental (Tobón, 2009), y donde la tutoría es una parte, siendo este un proceso que atiende y entiende las problemáticas actuales de los estudiantes, las señales que los alumnos manifiestan en la escuela, como situaciones



de salud delicadas, problemas de atención y sociales, los cuales son escenarios emergentes de estas generaciones contemporáneas. Lo anterior no se centra solamente en el tratamiento puntual de los alumnos con problemas, sino que afecta al proceso de enseñanza aprendizaje en su totalidad que inicia en el diagnóstico psicopedagógico, en los que están implicados la escuela, el profesor, el alumno y la familia.

Asimismo, la orientación personal de los alumnos es una tarea que requiere de la dedicación del tutor y la planificación del aprendizaje significativo, la orientación personalizada, la convivencia, la corresponsabilidad y cooperación que profundice en un proyecto educativo del equipo docente, además que esté, en general, en términos de un compromiso colectivo con la educación, y, en particular, una orientación de los alumnos.

En este sentido, la comunidad ha reflexionado que al planificar es necesario repensar la gestión del proceso de evaluación socioformativa de los alumnos y cómo el tutor favorece los procesos de maduración vocacional, así como de orientación educativa y el impulso de grupos de estudio de aprendizaje como propuesta de una tutoría inclusiva.

DESARROLLO

México debe considerar al sistema social como un todo unificado y coordinado. Al respecto, la educación inclusiva está integrada al Modelo de Integración Social contenido en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, que presenta ejes incluidos en los programas de la Administración Pública y, por ende, en el sistema educativo. Lo anterior obedece al cumplimiento de los derechos humanos; coincidiendo con Delgado:

> La coeducación es una posibilidad, porque exige igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Como un derecho humano la coeducación requiere de la participación de la educación informal y no formal en el logro de la igualdad de oportunidades en la familia, escuela, medios de comunicación y trabajo (Delgado, 2015, párr. 1).

Además, para Sánchez y Rizos (1992) y Castilla (2008) (citados en Delgado, 2015) la coeducación es "lograr la implicación de toda la comunidad educativa: alumnado, familias, profesorado, personal" (Delgado, 2015).

El tutor observa las interrelaciones complejas entre los distintos grupos y colectivos, revisa y analiza estas cuestiones y las problemáticas, es parte del desafío y comparte una serie de experiencias para conocer algo más de los jóvenes y estar alerta y preparado para ayudar a sus alumnos y acompañarlos a lo largo de su crecimiento. Además, fomenta la metodología situada para eliminar barreras de desigualdad entre sus estudiantes (Díaz Barriga, 2003) al utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas aliadas para trabajar coeducación con personas nativas digitales en ambientes EVEA (Entornos Virtuales de Enseñanza y de Aprendizaje). De esta manera, la acción de tutoría es sumamente importante porque conlleva al alumno a constituir su autoconcepto, a diseñar sus expectativas, a percibir sus limitaciones y afrontar su desarrollo personal y su proyecto de vida en un marco social.

En la propuesta se plantea una serie de actividades que permite la evaluación del desempeño mediante rúbricas en el desarrollo de habilidades socio-emotivas:

La orientación personal de los alumnos **es una tarea** que requiere de la dedicación **del tutor** y la planificación del aprendizaje significativo.

1. Creatividad.
2. Carácter.
3. Colaboración.
4. Comunicación.
5. Ciudadanía.
6. Pensamiento crítico.

Estas rúbricas permiten medir la relación tiempo/desempeño que el estudiante y el profesor emplean en las actividades señaladas para desarrollar habilidades en acciones de mejora durante la tutoría.

Por lo que el tratamiento dado a las dificultades del aprendizaje y a la relación entre profesor y alumno no sólo van a determinar los resultados tradicionalmente académicos, sino que también van a configurar el fondo de experiencias a partir del cual el alumno percibe lo anterior.

El docente reflexiona sobre su práctica, ésta no se limita a la transmisión de conocimientos específicos, sino que su accionar se refleja e involucra más allá del aula y de contenidos curriculares. Esto conlleva a que el alumno forme parte de un grupo y cada grupo tiene una dinámica propia con sus aspiraciones y sus tensiones y experimenta procesos particulares. Además, en cada grupo cada alumno desarrolla habilidades de aprendizaje en el que el docente debe reflexionar para el desarrollo de las actividades, por ejemplo:

1. El desarrollo de actitudes participativas.
2. Planteamiento de necesidades, expectativas, problemas y dificultades.
3. Profundiza en el conocimiento de las aptitudes, intereses y motivaciones de cada uno de los alumnos para ayudarlos en la toma de decisiones sobre su futuro educativo y profesional.
4. Analiza en conjunto las ventajas e inconvenientes de las distintas opciones de itinerarios educativos y profesionales, examinando las que mejor se ajustan y sus preferencias y sus posibilidades que la acción guarde entre sí y qué repercusiones podrían darse. Todo esto en talleres de Plan de vida con la técnica océanos azules y rojos.
5. Colabora con el profesor TUTOR en sus propios talleres.
6. Promueve y coordina actividades que fomenten grupos de estudio.
7. Favorece en el alumno el conocimiento y aceptación de sí mismo, así como la autoestima cuando ésta se vea disminuida por fracasos escolares.

Estos siete planteamientos funcionan como guía para elaborar una programación didáctica a la hora de planear y evaluar un proceso de tutoría inclusiva. Además, el tutor crea un escenario de igualdad, entendiendo por tutoría inclusiva al tutor que practica la equidad, la inclusión y la diversidad en su salón de clase o en la universidad en general, es aquel que realmente está entregado a realizar una labor de calidad en el estu-



El tutor observa las interrelaciones complejas entre los distintos grupos y colectivos.

diante; con esto se le brindan valores que lo hagan crecer y pensar de una manera razonable y consciente, con lo cual le ayuda a la integración en el aula (Arbizu, Lobato, Del Castillo, 2005). Para evaluar lo anterior, desde la evaluación socioformativa es necesario preguntarse en primera instancia: ¿Cómo podríamos evaluar un proceso de tutoría desde la socioformación?, en específico: ¿Qué proceso evaluaríamos?

Lo anterior obedece a que en la comunidad de aprendizaje Teams esto se ha abordado en un acompañamiento docente, donde la acción de mentorías entre pares ha dado como resultado un taller de acompañamiento para alumnos en estas temáticas y ha buscado líneas de acción que posibilitan ejes comunes de acción con los demás tutores, en el marco del proyecto educativo de tutorías del CCH y, en su caso, se ha propuesto "la tutoría inclusiva", para intentar precisar: ¿Cuál es el grado de implicación de los profesores en la tutoría o cómo reflexiona el tutor en su accionar? ¿Cuáles son los aspectos que de forma específica y prioritaria debe atender el tutor para adquirir una visión global sobre la programación, objetivos y aspectos metodológicos entre las distintas áreas o materias? ¿El tutor practica la tutoría inclusiva al evaluar?

Lo que resalta de las preguntas anteriores son las siguientes reflexiones:

1. Preparar, coordinar y moderar las sesiones con el propósito de evaluar en la comunidad de aprendizaje un enfoque para desarrollar y ajustar la evaluación continua, formativa y orientativa para las fases del proyecto articulador.
2. Establecer cauces de colaboración con los demás tutores, sobre todo con los del mismo ciclo, a la hora de direccionar y revisar objetivos para preparar actividades y materiales.
3. Vincular las intenciones educativas con las necesidades del alumno y el contexto que, por medio del Modelo Educativo del Colegio, encuentre de qué manera aprende el alumno en un aula virtual.
4. Cómo contribuir a que los alumnos aprendan contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales que les permitan a grandes rasgos madurar y aprender a convivir en sociedad. En esta etapa de la adolescencia es importante favorecer la autoconcepción, la autoaceptación y la autoestima, por lo tanto se hace necesario puntualizar en los entornos de aprendizaje virtuales.
5. Identificar las habilidades positivas o proponer vías de solución.
6. Cómo el tutor debe desarrollar y potenciar las habilidades básicas para conocer a los alumnos.
7. Promover la interacción a través de momentos de trabajo individual, en equipo y la integración de las diferentes actividades que se proponen los alumnos.
8. Incrementar el autoconocimiento y la autoestima, para esto es necesario prestar atención a la enseñanza de hábitos, actitudes y valores.

Es de esta manera que la socioformación potencia la evaluación de las estrategias didácticas apropiadas que podrán ser análisis de casos; la construcción de pautas de convivencia; el aprovechamiento de situaciones de conflicto a fin de integrar contenidos conceptuales, actitudinales y proponer la revisión de cualidades personales (conocido como metodología o forma situada); así como facilitar que el alumno se responsabilice y

controle su propio proceso de aprendizaje y crecimiento personal.

Por otra parte, en el marco de la metodología situada y las redes de colaboración se ha coincidido en la comunidad sobre los problemas de aprendizaje y lo que originó la reflexión, como resultado se ha detectado la necesidad de la evaluación como un proceso de investigación. Estas reflexiones surgieron desde una concepción democrática, de la vida compartida y realizada desde una mirada de colectividad, una organización dinámica y con un sentido de comunidad de aprendizaje, promoviendo un estilo de compartir con todos los profesores de la comunidad, que coinciden en identificar y desarrollar los principales ejes para el desarrollo de una evaluación socioformativa; se concluye que no hay recetas que puedan aplicarse sin mediación de un análisis del tutor y de los actores involucrados.

Si se pueden idear programas de aplicación que se ocupen de las diferencias significativas que se dan entre los individuos, también es posible, aunque nada fácil, desarrollar métodos que evalúan las habilidades y las formas de conocimiento que los estudiantes dominan en sus clases, en el desarrollo de habilidades individuales y de colaboración. En 1968 Goodman expresó:

> Cuando se considera que las artes y las ciencias implican operaciones: inventar, aplicar, leer, transformar, manipular con sistemas simbólicos que se adecuan y divergen de un determinado modo específico; quizá podemos emprender una investigación psicológica directa sobre el modo en que las habilidades pertinentes se inhiben o se intensifican unas a otras y su resultado podría conducir a cambios en la tecnología educativa.

Los docentes desde el enfoque de la socioformación identifican barreras para la inclusión y fomentan el sentimiento de sentido de pertenencia y responsabilidad para que se dé un impacto significativo en la formación de los estudiantes en la realización de acciones, en el ámbito de la formación de una tutoría inclusiva, con una metodología situada que desde la investigación-acción formativa, se propone un ciclo de cinco momentos para transformar las prácticas de formación con los estudiantes: *1*) Direccionamiento, *2*) Planeación, *3*) Actuación, *4*) Socialización y *5*) Seguimiento.

El direccionamiento conlleva a la reflexión del docente y la planeación establece cuáles son las metas por lograr; la ejecución modera las acciones de mediación con los estudiantes y la socialización es la clave para compartir con los demás, y recibir retroalimentación e inspirar la transformación de las prácticas formativas tradicionales centradas en contenidos; por último, el seguimiento, que permite realizar trayectorias de la tutoría para reflexionar cuantitativamente en la práctica docente.

CONCLUSIONES

La acción formativa es una variante de la investigación-acción educativa centrada en transformar las propias prácticas de formación, considerando los retos de la sociedad del conocimiento centrada en la didáctica, la evaluación de los recursos y los ambientes educativos. Se basa en el trabajo colaborativo y la socialización como ejes de cambio



en la evaluación socioformativa, propuesta que direcciona el compromiso con la coeducación. El estudiante no se forma solo en el aula, sino por su contexto; por lo cual debe sentir pertenencia a este mismo.

El mecanismo es la autoevaluación en la reflexión de la práctica docente en la formación de los estudiantes que determina los logros y las acciones para mejorar, a partir del ideario educativo de la institución y las metas que se pretenden lograr en los estudiantes, permite identificar dificultades y establecer posibles estrategias durante la ejecución del proceso y documentarlo, enfatizando en concretar los valores como la responsabilidad, equidad y por ende la igualdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arbizu, F., Lobato, C. y Del Castillo, L. (2005). "Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria". *Revista de Psicodidáctica*, 10, pp. 7-22.

Antezana, C. N., Condo, M. Y., Czarny, G., Palma, S., Elizalde, L. M., Arrieta, D. *et al.* (2015). *Cuadernos de educación inclusiva Vol. I. "Los rumbos de la Educación Inclusiva en los inicios del siglo XXI. Cartografías para modernizar el enfoque".* Chile: CELEI.

Delgado Ballesteros, G. (2015). "Coeducación: derecho humano". *Península*, 10 (2), pp. 29-47.

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), pp. 1-13.

Díaz Barriga, A. (2011). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: IISUE.

Flores, M. y Torres, M. (eds.) (2011). *La escuela como organización de conocimiento*. México: Trillas.

Furlan, A. y Valdez, M. A. P. (1993). Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. *Perfiles Educativos*, (61).

García, J. E. (1986). Bases para la introducción del modelo del profesor-investigador en los centros de profesores. En *IV Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela* (405-410). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.

Gutiérrez García, A. G., Granados Ramos, D. E. y Landeros Velázquez, M. G. (2011). "Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de psicología de la Universidad Veracruzana". *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11 (3), pp. 1-30.

Maldonado Pérez, M. y Sánchez, T. (2012). "5. Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente". *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 16 (2), pp. 93-118.

Millán, R. (2010). El cambio de la sociedad mexicana: dimensión y significado. *Foro Internacional*, pp. 88-114.

Peralta Silverio, M. G. (2011). *Hacia la transformación de su cultura académica de la maestría en pedagogía de la FES Aragón, entre la realidad y la utopía. Estudio de caso desde la perspectiva de sus docentes*. Tesis de doctorado. México: UNAM.

Poggiolini de Cano, M. (2005). *La escuela en tiempos alterados. Propuestas desde la psicopedagogía*. Argentina: Lugar Editorial.

Pozner, P. (2000). Gestión educativa estratégica. Buenos Aires: AIQUE.

Salazar Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39 (53).

Segura Morales, A. y Muñoz Corona, L. L. (julio-diciembre, 2020). Hacia la apropiación de un modelo de la tutoría en línea. La experiencia en el CCH Vallejo (la tutoría como una actividad innovadora en el CCH de la UNAM). *Eutopía*, (33), pp. 41-48.

Unesco. (2019) Marco de competencia de la Unesco para los docentes. Unesco ICT in Education. Recuperado de: *https://www.oercommons.org/hubs/UNESCO*

Valls, R. (2000). Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Barcelona: Universidad de Barcelona.

LA IMPORTANCIA DE LA EQUIDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y LAS DISCIPLINAS DEPORTIVAS

THE IMPORTANCE OF GENDER EQUITY IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS DISCIPLINES

AZUCENA BARBA MARTÍNEZ

Recibido: 11 de febrero de 2022
Aprobado: 7 de abril de 2022

Resumen
El Colegio tiene una gran tarea en cuanto a equidad de género en el ámbito de la educación física y el deporte, ya que históricamente la actividad física, la educación física, el ejercicio y el deporte están instalados en un mundo predominantemente masculino donde la fuerza, el rendimiento y otros aspectos de la "virilidad" se ven reflejados; de igual manera se observa en los roles de cada una de las actividades, como el futbol (juego de varones), en donde las mujeres poco a poco hemos ganado terreno, aunque primero debemos soportar los prejuicios y la discriminación por romper con los estereotipos.

Palabras clave: equidad de género, Educación Física, mujeres en las actividades físicas, género

Abstract
The College has an excellent task in terms of gender equity in physical education and sports. Historically, physical activity, physical education, exercise, and sports are installed in a predominantly male world where the strength, performance, and other aspects of male "virility" are reflected. In the same way, in the roles of each physical education and sports activities such as soccer (men's game), women, little by little, are slowly gaining ground. However, first, we must put up with prejudice and discrimination for breaking stereotypes.

Keywords: gender equity, Physical Education, women in physical activities, gender.

Hablar de equidad de género es primordial en el mundo de hoy, donde las mujeres estamos intentando que se nos valore y se nos deje de estereotipar respecto a las actividades que debemos cumplir por el rol asignado socialmente. Históricamente la participación de las mujeres en las actividades físicas y deportivas ha sido escasa, esto puede estar determinado por el tipo de educación que por siglos se ha impartido a las mujeres, según Choderlos:

> Conservarse y reproducirse, he aquí las leyes a las que la naturaleza ha sometido a las mujeres. Así, proveer para su alimentación personal, recibir las aproximaciones del macho, alimentar a la criatura que resulta de tales aproximaciones y no abandonarla hasta que pueda pasar sin sus cuidados, éstos son los impulsos naturales que las mujeres reciben (2010).

Las frases: "Las mujeres se quedan en casa, como las escopetas, cargadas y en una esquina"; "Mujer al volante, peligro constante"; "La mujer solo sirve para cuidar y atender a su marido"; "Que carácter, ¿estás en tu regla?"; "Claro, vestidas así, cómo no quieren que les falten al respeto"; "Habla como hombre"; "Las viejas no pueden jugar el deporte del hombre"; y muchas más, se escuchan a diario en cualquier ámbito donde las mujeres nos desenvolvemos, ya sea profesional, familiar o social.

Son frases tan normalizadas que no prestamos atención a lo agresivas que pueden ser para quienes van dirigidas, a causa de la falta de respeto a las creencias, gustos y afinidades de cada uno o una como persona; no tenemos claridad sobre la importancia de realizar nuestras actividades con perspectiva de género para buscar la erradicación de esta desigualdad social, en donde hemos estado inmersos desde siempre hombre y mujeres.

Entonces, ¿qué es el género? Martha Lamas menciona:

> [...] el uso de la categoría género para referirse a la simbolización que cada cultura elabora sobre la diferencia sexual, estableciendo normas y expectativas sociales sobre los papeles, las conductas y los atributos de las personas en función de sus cuerpos (2002).

Esto es creencias, ideas, atribuciones sociales que son asignadas basadas en la diferencia sexual, considerando que el sexo lo determinan las diferencias y características biológicas, cromosómicas, anatómicas y fisiológicas con las que nacemos, y correspondan a mujer u hombre. Por tanto, Lamas (2002) dice: "el género es el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características 'femeninas' y 'masculinas' a cada sexo, a sus actividades y conductas, y a las esferas de la vida", donde no siempre el sexo coincide con el género de la persona, o sea, hombre-masculino, mujer-femenino; por lo que, sin importar el sexo o el género, debemos tener igualdad de condiciones en este transcurrir por la vida. Además, la Norma Mexicana para la Igualdad Laboral y No Discriminación establece que el género es:

> Conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales y políticas construidas en cada cultura y momento histórico, tomando como base la diferencia sexual; a partir de ello se construyen los conceptos de "masculinidad" y "feminidad", los cuales establecen normas y patrones de comportamiento, funciones, oportunidades, valoraciones y relaciones entre mujeres y hombres (2015).

Entonces, si desde lo social y lo legal se dice que son creencias, ideas y atribuciones sociales, se pueden replantear y modificar para que a cada uno se le permita ser y actuar bajo la identidad de género con la que se identifique, independientemente del ejercicio de su sexualidad, sus afectos, el sexo con el que nació y de su orientación sexual.

EQUIDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y LAS DISCIPLINAS DEPORTIVAS

Essomba y Baraindica (1999) plantean que para atender la diversidad, la educación física debe cumplir con tres funciones: la primera de esas funciones es que debe ser transformadora, considerando principalmente los

cambios a las creencias y valores de los y las profesoras, en búsqueda de una mayor flexibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje; en segundo término debe permitir una función de control del proceso, lo que describe una buena retroalimentación de los propósitos planteados del quehacer docente; en tercer lugar, es importante contar con una función prospectiva, misma que permitirá la inclusión de todas y todos los estudiantes y con ello transformar la planificación, además de que la Educación Física también desarrolla a los y las estudiantes en diferentes ámbitos, como el cognitivo, personal, social, afectivo, entre otras.

Es importante planificar las clases de Educación Física y los entrenamientos de los equipos representativos con perspectiva de género, pues ello permitirá darles a las y los estudiantes la oportunidad de la construcción de su personalidad sobre la base de la equidad entre los sexos, la disminución de la desigualdad, la prevención de problemáticas por la discriminación; esto permite dar igualdad de oportunidades a todos y todas.

> "Hablar de equidad de género es primordial en el mundo de hoy".

En Educación Física, independientemente de la actividad que estemos trabajando (ya sean juegos recreativos, organizados, predeportivos, ejercicio físico funcional, ejercicios con aparatos para fuerza, entre otros), debemos mostrarla como es (una actividad recreativa, de fuerza, cognitiva), quitando las etiquetas o los estereotipos que tradicionalmente se le han colocado a las actividades o a los diferentes deportes: si es trabajo de fuerza, es para hombre, pues las mujeres pierden feminidad; si es ejercicio con música es para mujeres, pues los hombres se ven afeminados; si es futbol, es el deporte del hombre; si es gimnasia, los hombres se ven raros practicándola. Este tipo de estereotipos y prejuicios obstaculizan la inclusión y fomentan la discriminación de quienes desean practicar alguna actividad o deporte, con esto pierden la oportunidad de expresarse y su derecho de vivir en igual de condiciones.

Una buena alternativa para fomentar la equidad de género y propiciar la participación de las y los estudiantes sin importar su género son los juegos y deportes alternativos, ejemplos de ello son los siguientes:

Baseball[5]

Para practicar este deporte se requiere de una pelota de goma o esponja, tres bases en un campo cuadrado y 10 jugadores y jugadoras, su desarrollo es similar al béisbol o softbol.

Ultimate frisbee



Este deporte se juega en espacios amplios, puede ser en una cancha de futbol con o sin porterías. El objetivo del deporte es llevar el *frisbee* con pases hasta la portería del contrario o en el área que se determine, si el *frisbee* cae o es interceptado pasa al equipo contrario; no se puede correr con el *frisbee* en las manos. Se puede jugar con equipos de siete integrantes.

Estereotipos y prejuicios obstaculizan la inclusión y **fomentan la discriminación** de quienes desean practicar alguna actividad o deporte.



Tchoukball

Se juega con dos equipos de siete personas cada uno. Es muy parecido al balonmano, pero en lugar de porterías se coloca un tablero de cada lado con superficie elástica, para propiciar el rebote de la pelota en este y ganar el punto.

Así como los deportes alternativos mencionados, existen muchos juegos más que permiten la equidad de género en la clase de Educación Física, la cuestión es que se generen las oportunidades y el límite es la creatividad del docente.

Conseguir la equidad de género depende del compromiso de todas y todos los implicados. Para ello, se sugieren las siguientes acciones a llevarse a cabo en las clases de Educación Física y en los entrenamientos deportivos:

- Evitar en todo momento estereotipar, ya sean juegos, ejercicios o deportes.
- Utilizar un lenguaje neutro e inclusivo, no sexismo.
- Descartar imágenes sexualizadas.
- Incrementar la incorporación de las mujeres en las actividades que promueve el Departamento de Educación Física.
- Incorporar la perspectiva de género en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Reconocer la perspectiva de género e incorporarla en nuestra vida docente.
- Generar actividades de sensibilización que permitan la empatía.
- Responder a la igualdad de género procurando respeto a las diferencias.

Como sociedad es una tarea complicada la que debemos hacer, pues es momento de brindar igualdad de oportunidades en las actividades que ofrece el Departamento de Educación Física en el CCH. No se visualiza un cambio a corto plazo, pero, poco a poco, con la disposición y el actuar de todos y cada uno las cosas irán cambiando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Choderlos de Laclos, P. (2010). *La educación de las mujeres y otros ensayos*. España: Siglo XXI.

Essomba, M. (coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.* Barcelona: Graó.

Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus.

Norma Mexicana NMX-R025-SCFI-2015 en Igualdad Laboral y No Discriminación. Recuperado de: *https://www.gob.mx/inmujeres/documentos/norma-mexicananmx-r025-scfi-2015-en-igualdad-laboral-y-no-discriminacion*



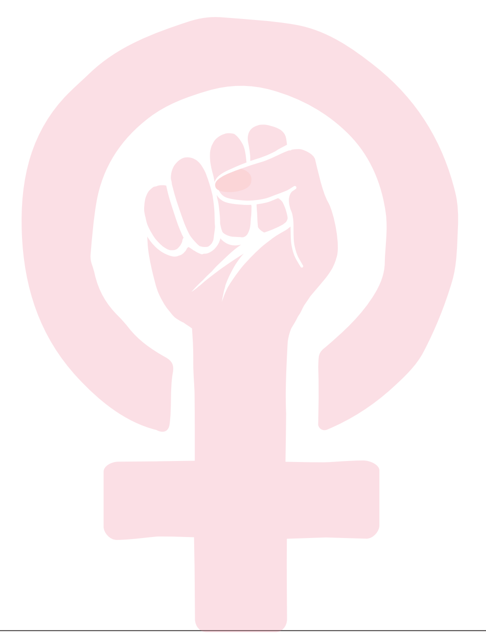
COLABORADORES”

ANA CLAUDIA OROZCO RESÉNDIZ

Licenciada en Filosofía y maestra en Estudios Latinoamericanos, ambas por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM. Integrante de la Asociación Filosófica de México y del Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía. Forma parte de los proyectos de investigación: “Recuperar al sujeto en América Latina y el Caribe” y “Reflexiones filosóficas España-México: La justicia y sus prácticas en el siglo XX y sus repercusiones en el siglo XXI”. Ha participado en diversos eventos de filosofía como coloquios y congresos. Coordinó el Seminario de Equidad de Género y actualmente participa en la coordinación del Seminario Tutoría con perspectiva de género.

HASSIBI YESENIA ROMERO PAZOS

Licenciada en Psicología y maestra en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), ambas con meción honorífica. Es profesora de medio tiempo de Psicología en el Colegio de Ciencias y Humanidades.



FERNANDO MARTÍNEZ VÁZQUEZ

Es maestro en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana. Profesor de tiempo completo titular “A”, en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el plantel Naucalpan, del Colegio de Ciencias y Humanidades. También es profesor en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán; profesor y asesor en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS, Español) y en la maestría en Comunicación, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) y la FES Acatlán. Es coordinador del diplomado Comunicación Social y Humana del CCH. Autor de los libros *Ciencias de la Comunicación I* y *Ciencias de la comunicación II* (Santillana). Correo: *fernando.martinezv@cch.unam.mx*

MIREYA MONROY CARREÑO

Doctora en Ingeniería en Sistemas por el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Es profesora adscrita al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Vallejo, imparte las materias de Física I a IV. Ha participado en congresos y ha publicado artículos en revistas indexadas sobre temas de la enseñanza de las ciencias. Además, ha diseñado cursos y talleres de formación docente en relación con tópicos del área de la enseñanza de las ciencias experimentales y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

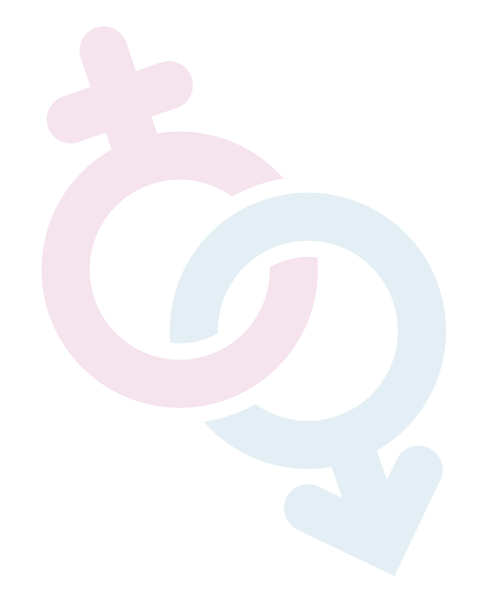
PATRICIA MONROY CARREÑO

Maestra en Ciencias en Ingeniería de Sistemas por el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Es profesora de asignatura en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Vallejo, imparte las materias de Física I a IV y

Taller de Cómputo. Ha participado en ponencias, cursos y talleres de formación docente. Ha publicado en revistas indexadas sobre temas referentes al área de la enseñanza y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

JAVIER GALINDO ULLOA

Realizó estudios de licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán y de maestría en Letras Latinoamericanas en la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), ambas de la UNAM. También es doctor en Letras Hispánicas por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Es profesor de asignatura "B" definitivo, del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del plantel Vallejo, en el Colegio de Ciencias y Humanidades desde hace 22 años; imparte las materias de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I a IV y de Análisis de Textos Literarios I y II. Ha colaborado en la publicación de los libros: *Horizonte cultural del Quijote* (UNAM, 2010), *Julio Cortázar: perspectivas críticas* (Miguel Ángel Porrúa, 2012) y *Pasión por la palabra. Homenaje a José Emilio Pacheco* (UNAM-UAM, 2013) y publicado en las revistas *Cuadernos americanos, Latinoamérica, Poiética, Eutopía, HistoriaAgenda* y *Murmullos filosóficos*, entre otras.



FELIPE DE JESÚS RICARDO SÁNCHEZ REYES

Es licenciado en Letras Clásicas y maestro en Literatura Iberoamericana por la UNAM. Es profesor e investigador del plantel Azcapotzalco del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), imparte las materias de Griego y Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID). Es ensayista, narrador y autor de los libros *Poesía erótica: Safo, Teócrito y Catulo* (edición bilingüe, CCH/UNAM, 2020), *Teócrito: poemas de amor, desamor y otros mitos* (edición bilingüe, UAM-A, 2019), *Pétalos en el aula. La docencia, lectoescritura y argumentación* (CCH/UNAM, 2018), *Totalmente desnuda. Vida de Nahui Olin* (Conaculta-IVEC, 2013). Es coordinador de la Colección Bilingüe de Autores Grecolatinos, dirigida al Bachillerato de la UNAM. Fue becario de la UNAM en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) (1996 y 2006).

ERNESTO ERMAR CORONEL PEREYRA

Es licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública, maestro en Estudios Políticos y Sociales y doctor en Ciencias Políticas y Sociales, grados otorgados por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y obtenidos con mención honorífica. Es profesor de Ciencias Políticas y Sociales I y II, e Historia de México I y II en el plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Su línea de investigación es el estudio de la expresión política en el cine y la fotografía. Ha publicado artículos en revistas y libros de la UNAM, impartido cursos para profesores y presentado ponencias en congresos nacionales e internacionales.

ERANDY GUTIÉRREZ GARCÍA

Es licenciada y maestra en Administración por la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la UNAM y doctora en educación. Profesora del plantel Azcapotzalco del Colegio de Ciencias y Humanidades, imparte las asignaturas de Administración I y II, desde hace 16 años. Actualmente es coordinado-

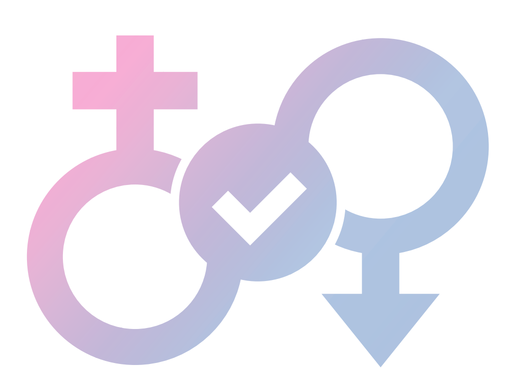
ra del grupo de trabajo que sugiere la propuesta Comunidad de aprendizaje Teams del CCH-UNAM y coordina el proyecto Infocab Evaluación de los aprendizajes en entornos EVEA con visión a futuro. Desde el 2014 participa en proyectos colegiados de profesionalización docente, ha colaborado en el Centro de Formación Continua (CFC) del CCH de la UNAM en el Programa de Formación en Investigación Educativa (Profie). Ha diseñado e impartido cursos sobre el ideario educativo, innovación, evaluación formativa, tecnología educativa y formación de alumnos en clúster-investigación en el Colegio. Ha cursado diversos diplomados en investigación para el área de las ciencias sociales y ha sido ponente en distintos eventos nacionales e internacionales. Evaluadora de contribuciones del Congreso Internacional de Innovación Educativa 2021 (CIIE) del Tecnológico de Monterrey.

ROSANGELA ZARAGOZA PÉREZ

Ingeniera en Computación por el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y maestra en Ingeniería Ambiental por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente del plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades, imparte las asignaturas del Taller de Cómputo, desde hace nueve años. Cuenta con varios diplomados en docencia y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la enseñanza. Ha impartido cursos y talleres en tecnologías para profesores y en tutoría para los alumnos en el plantel Sur. Desarrolló una aplicación con uso de realidad aumentada para apoyo en la enseñanza de la asignatura de Taller de Cómputo. Es coautora del libro *Plataformas libres para la educación medida por las TIC*. Durante seis años ha organizado el Congreso y simposio de estrategias didácticas. Ha participado con ponencias en diversos eventos nacionales e internacionales.

AZUCENA BARBA MARTÍNEZ

Licenciada en Educación Física en la Escuela Superior de Educación Física (ESEF); cursó la licenciatura en Administración por la Universidad del Valle de México (UVM); la maestría en Informática Educativa, por la Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico, y el doctorado en Educación Permanente, por el Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios en el Estado de Puebla. Es docente del plantel Oriente del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) desde hace 13 años de antigüedad y es catedrática de la ESEF, asignada al área de investigación. Cuenta con diversos diplomados. En el 2011 fue nominada al Premio Puma y ganó el concurso Docentes Innovadores (patrocinado por Microsoft), por lo que representó al país en el Foro de Educación Innovadora y Expoenlaces 2011, en Santiago de Chile. Ha participado como ponente en diferentes Congresos Nacionales e Internacionales con ponencias sobre los temas de Educación Física y tecnología. Ha participado en grupos de trabajo y en proyectos de investigación Infocab como colaboradora y responsable.




eUTOPÍA
REVISTA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PARA EL BACHILLERATO










Vallejo



